سيكولوجية اللّعب والتّرويح

للعاديين وذوي الحاجات الخاصة

تأليف

دكتورة : نعيمة محمد بدر يونس

دكتور : عبد الفتاح صابر عبد المجيد

سيكولوجية

اللَّعِب والتَّرْويح

للعادين وذوي الحاجات الخاصة

تأليف

دكتورة : نعيمة محمد بدر يونس

دكتور : عبد الفتاح صابر عبد المجيد

١٩٩٩-٢٠٠٠



مع خالص تمنياتي ودعائي
أن تنال هذه التصميمات
إعجابكم وأن ينفع الله
بهذا الكتاب صاحبيه في الدنيا
والآخرة وأن يجعله لكم في ميزان
الصدقة الجارية والعلم المنتفع به.
وجزاك الله خير الجزاء يا بابا على
هذا الجهد العظيم

ابنك
خالد

ميديا برنت ت : ٤٥٣٣١٣٥



هل يستوى الذين يعلمون والذين لايعلمون

صدق الله العظيم

إهداء

إلى الروح التي ألهمتني أحسن ماوضعته من أفكار ...

إلى زوجتي المرحومة الدكتورة/ نعيمة محمد بدر يونس ..

التي كان غرامها بالحق والعدل أعظم سند لي، والتي كان استحسانها من أكبر المكافآت التي رجوت نيلها على عملي.

وهذا الكتاب وماورد فيه ثمرة أفكارها المتفرقة حول موضوعه [سيكولوچية اللعب والترويح] التي قامت بتدريس مادته بالإضافة إلى العديد من مقررات علم النفس في كلية التربية جامعة الملك فيصل بالأحساء - بالمملكة العربية السعودية وفي الكلية المتوسطة للمعلمات بمسقط - بسلطنة عمان، على مدى تسع سنوات دراسية، وماكان مني إلا أن رتبت هذه الأفكار والآراء ونسقتها وأضفت إليها مايتطلبه الموضوع من إضافات.

وأكبر أسفي أن هذا الكتاب طبع بالحالة التي هو عليها الآن قبل أن تعيد هي النظر فيه - رحمها الله - ولو كان في استطاعة قلمي أن يعبر عن نصف مادفن معها من الأفكار العالية والوجدان السامي، لانتفع العالم به أكثر مما ينتفع بجميع ماأكتبه صادراً عن فكري ووجداني بدون مشورة عقلها الفريد - أسكنها الله فسيح جناته .

دكتور / عبد الفتاح صابر عبد المجيد

المقدمـــــة

لهذا الكتاب قصة ...

في مناقشات اللجنة المكلفة لدراسة وتطوير المقررات الدراسية في علم النفس المقررة على طالبات الكلية المتوسطة للمعلمات بمسقط - بسلطنة عمان في العام الدراسي ١٩٩٣ / ١٩٩٤ م، وكانت اللجنة تضم بين أعضائها مجموعة الأساتذة المكلفين بتدريس مقررات علم النفس المختلفة ، وكنت أنا دكتور / عبد الفتاح صابر وزوجتي الدكتورة / نعيمة محمد بدر يونس من بين أعضاء اللجنة . وعند التعرض لمناقشة مقرر "سيكولوچية اللعب والترويح" انبرى أحد أساتذة علم النفس بالكلية يطلب الكلمة حول هذا المقرر ، وإذ به يرفض تدريسه لطالبات الكلية ويدعو إلى إلغائه كمادة مقررة عليهن، قائلاً إن هذا المقرر يصلح فقط لطلاب التربية الرياضية المكلفين باللعب ولايصح أن يدرس للطالبات اللاتي سيصبحن معلمات في المرحلة الابتدائية والإعدادية !!! كشف بقوله هذا عدم معرفته التامة بخصائص هذا المقرر ومدى أهميته ليس فقط بالنسبة للمعلمين بل أيضاً بالنسبة للآباء والمربين وكل من يهمه تربية النشء ... وبعد مناقشات حادة وطويلة استقر الرأي على استمرار تدريس المقرر .. غير أن هذا الموقف دفع دكتورة / نعيمة محمد بدر إلى الإصرار على أن تقوم بتأليف هذا الكتاب وأخذت تعد العدة وتجمع الدراسات والأبحاث الحديثة والمعلومات المختلفة حول هذا الموضوع .. غير أن القدر كان لنا بالمرصاد ... فبعد عودتنا إلى أرض الوطن في نهاية شهر يونية ١٩٩٤ ، أصابها المرض الخبيث .. وظلت تصارعه عامي ١٩٩٥ ، ١٩٩٦ لتلقى ربها يوم الإثنين ٧ أكتوبر ١٩٩٦ م رحمها الله رحمة واسعة ، وأسكنها فسيح جناته ..

وكان عليَّ عندما أسندَ إليَّ تدريس مقرر "سيكولوچية اللعب والترويح للعاديين والمعوقين" لطلاب شعبة "التربية الخاصة" بكلية التربية جامعة عين شمس اعتباراً من العام الدراسي ٩٤ / ١٩٩٥م حتى الآن ٩٨ / ١٩٩٩، أقول كان عليَّ أن أسترجع كل ماجمعته المرحومة الدكتورة / نعيمة حول هذا المقرر من آراء وأفكار ودراسات ومعلومات، رتبتها وأضفت إليها مايحتاجه الموضوع من إضافات ... ومن ثم جاء هذا الكتاب في هذه الصورة يتضمن ثمانية فصول يمكن استعراض ماتناولته هذه الفصول فيما يلي :

اشتمل الفصل الأول على بيان المعنى اللُّغوي لمفهوم اللعب وصعوبة تعريفه مع عرض مقارنة بين اللعب والعمل .

وتناول الفصل الثاني العلاقة بين اللعب والنمو وكيف أن أنشطة اللعب تتناقص كماً ، وتتزايد كيفاً مع تطور نمو الطفل مع استعراض تصور شامل للعب عبر مراحل النمو المختلفة وبيان خصائص ومميزات الطفولة المبكرة والأهمية النفسية والاجتماعية للعب بالنسبة للطفل في هذه المراحل وتصنيف اللعب وفقاً للسلوك الاجتماعي المتضمن ، وأتبع هذا الفصل ببيان أثر اللعب في مظاهر النمو المختلفة (بيولوچياً)، وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً .

وتضمن الفصل الثالث كل مايتعلق باللعب والترويح للمعوقين بصفة عامة ، ثم للمعوقين عقلياً مع بيان فوائد الرياضة والترويح للمعاقين واستعراض لبرامج الألعاب في تربية الحواس عند المعوقين (لحاسة البصر والسمع واللمس ، والذوق ، والشم) وأختتم بعرض لدور المعلم ودور الوالدين في بناء وتنفيذ برامج الترويح والألعاب لأطفالهم المعوقين.

والفصل الرابع اشتمل على بيان كامل لنظريات اللعب (نظرية الطاقة الزائدة (الفائضة ، والنظرية الغريزية أو "الإعدادية" ، والتنفيسية ، والتحليلية أو التعويضية ونظرية تجديد النشاط باللعب).

وكان علينا أن نستعرض أدوات اللعب وتصنيفاته وهو ما اشتمل عليه الفصل الخامس موضحاً أنواع اللعب من حيث ارتباطها بالفرد والبيئة وبالشعور واللاشعور مع تصنيف الألعاب (تلقائية ، وتركيبية وتمثيلية وفنية ورياضية وثقافية) وأختتم هذا الفصل ببيان العوامل المؤثرة في اللعب .

وفي الفصل السادس نوقشت بعض من نظريات علم النفس وتفسيرها للعب (نظرية التحليل النفسي (لسيجموند فرويد) ونظرية النمو العقلي المعرفي "لچان بياچيه" ونظريتي الجشطلت والمجال) وأختتم الفصل بتوضيح اللعب الرمزي والجماعي ، والألعاب ذات القواعد.

وتناول **الفصل السابع** الكلام عن دور اللعب في التشخيص النفسي والعلاج والتعلم ، مع بيان أنواع اللعب المرضي (العجز عن اللعب ، اللعب العدواني، والنكوصي، والمشتت) وأثر استخدام اللعب على التكيف .

وجاء **الفصل الثامن** والأخير ببيان للاتجاهات الوالدية نحو اللعب وتأثر اللعب بطبيعة البيئة والاتجاهات الوالدية في التنشئة وأثر الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والوعي وبأهمية اللعب من الوجهة السياسية والقومية - وأختتم هذا الفصل باستعراض لبعض التوصيات العامة للآباء والمربين .

وكلنا أمل أن يكون هذا الكتاب مساهمة لها فائدتها في تطوير وكفاءة برامج التربية الخاصة، وتقديم الخدمات للعاديين والمعاقين والفئات الخاصة ، والعاملين معهم . وقد تم مزج المعلومات العلمية والعملية في هذا الكتاب حتى لاتقتصر فائدته علي اليوم فقط بل الغد والمستقبل البعيد إن شاء الله .

وإنني والمرحومة الدكتورة نعيمة محمد بدر يونس لاتنسب لأنفسنا فضل في إعداد هذا الكتاب بل يشاركنا فيه كل مؤلف وباحث سبقنا وأضاف إلى المعرفة الإنسانية، وكل من ساهم بجهد مشكور من أبنائنا (مقدم/ ياسر ، ومهندس / وائل ، ومهندس / خالد ، ورائد حاتم) وزوجاتهم (مهندسة / سحر، ومهندسة / نفيسة ، ومهندسة / أميرة ، وأستاذة / نيّرة) إلى الجميع منا خالص الشكر والثناء ، وكل الأمل أن يلهمنا الله وإياهم طريق الهداية والرشاد ، إنه نعم المولى ونعم النصير .

مصر الجديدة في أكتوبر ١٩٩٩

دكتور / عبد الفتاح صابر عبد المجيد

المحتويـــــات

الموضـــــوع	الصفحـــة

الموضــــوع	الصفحــة

الموضــــوع	الصفحــة

الموضوع	الصفحة

الفصل

الأول

اللعب

اللعب

المعنى اللغوي لمفهوم اللعب:

تقال كلمة «اللعب» في اللغة العربية علي عدة معان . يشير «ابن فارس» [١] إلى أن «لعب» : اللام والعين والباء كلمتان منهما تتفرع كلمات: إحداها اللعب وهو معروف (لعب) والتلعابة : الكثير اللعب ، والملعب مكان اللعب واللعبة اللون من اللعب.

والكلمة الأخري : اللعاب : مايسيل من فم الصبي ، ولَعَب الغلام (بفتح اللام والعين) يلعب : سال لعابه . ولعاب النحل : العسل .

وفي المعجم الوسيط [٢]: لعب : لها بالشئ اتخذه لعبة ، وفي الدين : اتخذه سخرية ، وعمل عملاً لايجدي عليه نفعاً "ضد جد" ، ويقال : لعبت بهم الهموم ، عبثت بهم ، والألعبان : الماكر المداور .

أما الشيخ أحمد رضا[٣] فيكتب : لعب : لعباً ولعباً وتلعاباً ولعاباً فعل فعلاً علي غير قصد صحيح (ضد جد) . ولعب أكثر اللعب ، وهو لعبة وتلعابة وهو الكثير المزاح والمداعبة .

وترد كلمة (لعب) أو مشتقاتها – في القرآن الكريم عشرين مرة . مرة واحدة منها بمعني لعب الأطفال ، والمعاني الباقية ذات مدلول سلبي بمعني ترك ماينفع إلي ما لا ينفع.

ففي سورة يوسف (١١ ، ١٢) قوله تعالي (قالو ياأبانا مالك لاتأمنا علي يوسف وإنا له لناصحون ، أرسله معنا غداً يرتع ويلعب ، وإنا له لحافظون) وهذا هو الوضع الوحيد الذي تأتي فيه الكلمة بمعني لعب الأطفال . وفي ما يلي أمثلة عن المعني السالب: قوله تعالي في سورة الزخرف (٩٣) (فذرهم يخوضوا ويلعبوا" ، وفي سورة الأنبياء (١ ، ٢) قوله تعالي (اقترب للناس حسابهم وهم في غفلة معرضون ، وما يأتيهم من ذكر من ربهم محدث إلا استمعوه وهم يلعبون) .

(١) ابن فارس ، أبو الحسين أحمد : معجم مقاييس اللغة ، الجزء الخامس ، القاهرة ، مصطفى البابي الحلبي وأولاده،١٩٧٢.

(٢) مصطفى إبراهيم ، وأخرون : المعجم الوسيط ، الجزء الثاني ، القاهرة ، مطبعة مصر ، ١٩٦١.

(٣) رضا ، أحمد : معجم متن اللغة ، المجلد الخامس ، بيروت ، مكتبة الحياة ، ١٩٦٠.

ويشير المربون المسلمون إلي مفهوم اللعب عند الأطفال بوصفه نشاطاً ترويحياً متميزاً عن العمل ، ولكنه أساس لنمو الطفل وسعادته . فالطفل كما يري الغزالي "ينبغي أن يؤذن له بعد الانصراف من الكتاب أن يلعب لعباً جميلاً يستريح إليه من تعب المكتب، بحيث لايتعب في اللعب ، فإن منع الصبي من اللعب وإرهاقه بالعلم يميت قلبه ، ويبطل ذكاؤه ، وينغص عليه العيش". (أحمد شلبي) ، أما ابن سينا فيقول : "وإذا انتبه الصبي من نومه فالأحري أن يستحم ، ثم نخلي بينه وبين اللعب ساعة ، ثم يطعم شيئاً يسيراً ، ثم يطلق له اللعب وقتاً أطول ثم يستحم ويغدي .

وكلمة "اللعب" تعني أيضاً نقيض الجد والعمل . كما في بيت أبي تمام:

السيف أصدق أنباءً من الكتب ∴ في حده الحد بين الجد واللعب.

والمقابلة هنا تكون بين سلوك منتج وسلوك غير منتج ، أي سلوك عابث ، فاللعب إذن حركة مضطربة غير مستقيمة وغير منتجة تتعارض مع السلوك الجاد . فإذا أعطينا هذا المعني مضموناً أخلاقياً أوصلنا إلي معني الخديعة ، فالألعبان هو الماكر المداور . وهناك استعمالات شتي لكلمة لعب بهذا المعني السلبي .

وتأخذ الكلمة في القرآن الكريم - كما رأينا معني الزيغ والضلالة والاستخفاف بما هو مقدس .

من هنا نري أن كل هذه المدلولات اللغوية قد ساهمت - إلي حد ما - في تشجيع الاتجاهات السالبة نحو اللعب ، وتأكيد مناقضته للسلوك الجاد ، ومن ثم يقتضي الأمر أن نتناول بالتحليل الدقيق معني "اللعب محاولين الوصول إلي تعريف أخر له يمكننا أن نطمئن إليه : باعتبار أن التعريف هو صورة البنية المنطقية التي تنسب الظاهرة المعرفة إلي البني التي تشترك معها في خصائصها الأساسية ، وتفصلها عن البني الأخري التي لاتفعل ذلك .

ويري ستانلي هول في النظرية التلخيصية أن لعب الأطفال إنما هو تعبير لغرائزهم المختلفة ، وأنه يعود أصلاً إلي الدوافع الموروثة عند الطفل من أجداده ، والتي تتمثل في السلوك الوراثي لأجدادنا .

ويقول إدلر أن اللعب مرآة لحاجات الطفولة ويمكن إشباع هذه الحاجات عن طريق النشاط الجسمي .

وتعرفه لوسيل (بأنه هو مايمارسه الطفل من نشاط تعبيراً عن ذاته وإشباعاً لحاجاته مما يعمل علي نمو شخصيته وإعداده للحياة).

فاللعب يخلق كثيراً من المواقف العملية التي تساعد الطفل علي الاكتشاف والملاحظة والاستدلال وحل المشكلات ، وهذه المواقف تظهر في العلاقات الاجتماعية وفي محاولات السيطرة علي البيئة المادية ، كذلك تتغير ميول الطفل تغييراً ملحوظاً مع التقدم في السن ، ويمكن اتخاذ هذه الميول مقياساً أولياً لسرعة نمو الطفل أو بطئه .

اللعب سلوك فطري حيوي له أهمية في حياة الطفل ، فعن طريق اللعب يعبر الطفل عن العديد من الجوانب كالتفكير والتدليل والاسترخاء ، والعمل ، والتذكر والإقدام والاختبار والإبداع ، وتمثل العالم الخارجي وتفهمه ... إلخ . فاللعب بالنسبة للطفل هو في الواقع الحياة ذاتها وأفضل مايكون عليه هذا اللعب عندما تتاح للطفل الفرصة والتشجيع عن وعي وقصد .

(طريقة اللعب) بأنها وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية والسيكولوجية المرغوبة عن طريق استخدام الألعاب المختلفة ، وهي نموذج لسلوك المشاركة بين المعلم والطالب .

وحول تعريف اللعب تعرف سوزانا ميلر في كتابها سيكولوجية اللعب (١٩٧١) - اللعب بأنه "سلوك يتضمن اكتشاف مايحيط بالفرد وممارسة لما يجيد ، وعدوان دون انتقام وقلق علي لا شئ وسلوك اجتماعي لاتحكمه قواعد ولايتأثر بأية مستويات ، وتظاهر وتمثيل دون رغبة في الخداع".[١]

ويركز فردريك شيلر في نظرية الطاقة الزائدة علي "أن اللعب يكون عادة نتيجة وجود طاقة زائدة".

---

(1) Millar, Auzanna: The Psychology of play, New York, Jersey, P.23, 58 - Chap. 2 , 1971.

صعوبة تعريف اللعب:

يندر أن نجد دراسة حول "اللعب" تهتم بالجانب النظري - ولو إلي حد قليل - دون أن يشير صاحبها في بدايتها إلي صعوبة تعريف ظاهرة اللعب .

يقول "بريان فاندنبرج Vandenberg" أن إحدي أكثر المشكلات إلحاحاً وتعويقاً للبحث المعاصر في اللعب هي أنه يروغ من التحديد الدقيق .

ويشير "ويزلر وماكولي Weisler & Macall " إلي نفس المشكلة ، حيث يري بريان أن أحد أسباب تخلف دراسة اللعب هو "الافتقار إلي تعريف دقيق للمفهوم ، والغياب الكلي تقريباً لنظرية شاملة".

ويؤكد "ستيفن ميلر Miller" المعني ذاته في قوله أن محاولة البدء بتعريف للعب تصطدم بصعوبة تكمن في أننا نحاول أن نبحث شيئاً يعرفه كل الناس علي نحو حدسي ، ولكننا لانعرف عنه سوي القليل من الناحية التصورية .

وتذهب "بيرلاتيت Tait" المذهب نفسه قائلة : "علي الرغم من أن مصطلح "اللعب" كلمة شائعة تستعمل يومياً ، وعلي الرغم من أن هناك عدة نظريات حول اللعب ، فإن المصطلح ذاته لم يعرف بعد علي نحو مرض يغطي كل جوانبه المعقدة."

ويؤكد "سادلر Sadller" الصعوبة ذاتها إذ يذكر "فبينما يزداد الاقتناع بأن اللعب صورة من السلوك لها مغزاها ، فإنه مع ذلك ظاهرة تحير دارسها وتربكه ، كما يشهد بذلك العجز العام عن تعريفه".

والحق أن أهم أسباب صعوبة تعريف اللعب هو شموله وتنوعه ، فعلي المستوي الرأسي نجد الحيوانات العليا تلعب ، ونجد الأطفال يلعبون في مختلف مراحل عمرهم ، كما أن الراشدين يلعبون . وعلي المستوي الأفقي نجد : "اللعب الحسي الحركي ، واللعب التخيلي ، واللعب وفقاً لقواعد" وفي كل فئة من هذه الفئات نجد ضروباً من اللعب لاحصر لها . وينجم جزء من صعوبة تعريف اللعب عن تطبيقه علي عدد من الأنشطة المتنوعة ، تمتد علي نطاق واسع من الأنواع والأعمار .

يعرف "هويزنجا Huizinga" اللعب بأنه : "نشاط حر يقف بوعي تام خارج مجال الحياة

"العادية" من حيث هو "غير جدي" ، ولكنه - في نفس الوقت - يستغرق اللاعب تماماً وبشدة . نشاط لاعلاقة له بالاهتمامات المادية ، ولايوجد كسب - يجني منه . ويجري (هذا النشاط) في حدوده المناسبة زمانياً ومكانياً ، وفقاً لقواعد ثابتة وعلي نحو منظم . ويشجع تشكيل التجمعات الاجتماعية التي تميل إلي إحاطة نفسها بالسرية ، لتأكيد اختلافها عن العالم العادي بالتخفي أو بوسائل أخري .

ويعدد "بياچيه Piaget"بعض معايير السلوك اللاعب :

١- غاية في ذاته.
٢- تلقائي.
٣- ممتع.
٤- يفتقر نسبياً إلي التنظيم.
٥- متحرر من الصراعات.

أما "بيتش Beach " فيحدد خصائص السلوك اللاعب علي النحو التالي :

١- المتعة.
٢- يميز الناشئ أكثر من الراشد.
٣- ليس له آثار بيولوچية مباشرة تؤثر علي وجود الفرد أو النوع "لانفعي".
٤- تختلف الأشكال الخارجية للعب باختلاف النوع.
٥- يختلف مقدار اللعب واستمراره وتنوعه باختلاف نوع الكائن الحي.

أما (ويزلر وماكولي) فيحددان أربع خصائص للعب :

١- اختلاف الشكل من كائن إلي آخر ومن موقف إلي آخر.
٢- اللعب - من حيث المبدأ - ليس محكوماً بحوافز التغذية أو بالغايات الخارجية.
٣- لايميل اللعب إلي الظهور عندما يكون الكائن الحي في حالة عدم يقين ذاتي عالية أو في حالة خوف .
٤- المتعة .

ويعرف "إنجلش وإنجلش English & English" اللعب بأنه : فعالية حرة لاهدف خارجي لها ، بصورة عامة ، مصحوبة بمتعة أو تدفع للمتعة (فهناك عناصر في اللعب قد لاتكون ممتعة) ويميز "إنجلش وإنجلش" بين اللعب الحر غير الموجه والذي يتم دون إشراف ، وبين

اللعب المنظم الموجه مسبقاً والمحكوم بقواعد .

يتساءل "عبد العزيز القوصي" ... فماذا يريد الطفل في سن الخامسة أو السادسة ، لايقول القوصي أنه يريد أن يلعب وإنما يقول :

"إنه يريد أن يمشي ويجري ويقفز ويتسلق ويتزحلق ويتمرجح ويرقص ويصيح ويتكلم ويتوجه بالأسئلة ، يريد أن يستخدم يديه ويتناول ماحوله ويعالجه بأصابعه ، يريد أن يستخدم يديه ورجليه وفمه ولسانه وكل أجزاء جسمه ، يريد أن يختبر الأشياء ويشدها ويقذفها ويضع أحدها داخل الأخري."

باختصار ، يرى "القوصي" أن سلوك الطفل يتحرك تحت وطأة دوافع الحركة والاسكتشاف والمعالجة باليد ، وهي دوافع تشكل - مع دوافع ذاتية أخري - بنية اللعب ونسيجه .

صحيح أن هذه الدوافع وما يماثلها من "دوافع ذاتية Intrinsic Motives "قد تعمل في خدمة الحوافز التقليدية ، فالكائن الحي قد يتحرك بحثاً عن طعام ، وقد يستكشف البيئة حوله بحثاً عن مأوي يقيه قسوة الطبيعة ، وقد يعالج بيديه أشياء بيئته للاستفادة منها في المحافظة علي بقائه ، ولكن هذا لاينفي أن دوافع الاستكشاف والحركة والمعالجة باليد تمتلك وجوداً مستقلاً وحركة ذاتية تجعلها تعبر عن نفسها دون أن تكون في خدمة حاجات فسيولوچية ، فالكائن الحي ، أو علي الأقل الحيوانات العليا والإنسان ، قد يستكشف البيئة لا جوعاً ولا عطشاً ، ولكن لأن في الاستكشاف ذاته تعزيزاً يجعل السلوك الاستكشافي يظهر ويستمر ، والكائن الحي قد يكون مشبع الحاجات الفسيولوچية، ومع هذا فهو يتحرك ويروح ويجئ ، ويقفز ويتأرجح وينطبق الشئ ذاته بالنسبة للمعالجة باليد.

العنصر الأساسي المشترك بين الطفل الذي يهز لعبته ، والطفلة الصغيرة التي تقيم حفل شاي لدميتها ، ولاعب كرة القدم الراشد ، والكهل الذي يلعب النرد ، هو أنهم جميعاً تحت سيطرة «الدافعية الذاتية» .

وهذا يعني - بطبيعة الحال - الدافعية الذاتية المتحررة من سيطرة الحوافز الأولية.

هذه الحركة المستقلة للدافعية بمختلف صورها هى «اللعب» ، ومن ثم يمكننا أن ننتهي إلي تعريف للعب :

(اللعب هو عمل الدافعية الذاتية فى سياق استقلالها)

إن مجرد وجود دافعية يعني وجود متعة ، وهذه هي أولي خصائص اللعب . ماهي المتعة في اللعب حقاً ؟ لماذا يصبح الطفل مستمتعاً ؟ لماذا يذوب المقامر في انفعاله؟ لماذا تستثار الحشود حتى الجنون في مباريات كرة القدم ؟ إن كثافة اللعب والاستغراق فيه لاتجد تفسيراً في التحليل البيولوجي ، ومع هذا ، ففي هذا الاستغراق وتلك الكثافة ، وهذه القدرة علي الدفع إلى الجنون تكمن الخاصية الجوهرية والأولية «للعب» .

هذا العنصر الأخير ، متعة اللعب ، يستعصي علي كل تحليل وتفسير منطقي ، وكمفهوم لايمكن أن يختزل إلى أي مقولة نفسية أخرى.

ولقد قدم لنا «بوهلر Buhler فكرته المفيدة للغاية عن متعة اللعب عندما سماها المتعة الوظيفية Functional Pleasure ، وهي متعة الممارسة والعمل ، بغض النظر عن نتائج العمل ، لقد استخدمت علي نطاق واسع في التحليل النفسي .

وقد تصاحب اللعب متع أخري قد يكون مصدرها «المحتوي النفسي» للنشاط الذي يشبع الطفل ، بمقادر مايبدو هذا الطفل - مثلاً - في اللعب أكبر وأقوي أمام ذاته مما هو عليه بالفعل ، وقد تكون المتعة راجعة إلي اختزال القلق كما في التحليل النفسي ، ولكن هذه المتع إضافية وناجمة عن مضامين اللعب ووظائفه المختلفة ، أما المتعة الحقيقية فهي المتعة الوظيفية الناجمة عن بنية اللعب ذاتها .

ولما كان اللعب عملاً دافعياً فهو بالضرورة تلقاني ، بل إن التلقائية أو الحرية هي شرط للعب ؛ حرية من القسر الفسيولوجي (ضغط الحوافز الأولية) والتحرر من القسر الداخلي (العصاب القهري) . فالحوافز الأولية - إذا اشتدت وطأتها - فإنها تجبر الدافعية الذاتية على العمل لحسابها والقهر الداخلي يمنع الحركة الحرة للدوافع . من هنا نستنتج خاصية أخري للعب وهي «التحرر النسبي من الصراعات» .

تبقي من الخصائص الرئيسية للعب خاصية «الغائية الذاتية» ، فإنه لما كان نشاط

الدافعية الذاتية لايهدف إلى غاية خارجية هي إرضاء حافز أولي ، فلابد أن عمله سيكون غاية في ذاته . ومن ثم (فالمتعة ، والتلقائية ، الغائية الذاتية) تعد خصائص اللعب الرئيسية مما يؤكد صحة تعريفنا السابق للعب بأنه (عمل الدافعية الذاتية فى سياق استقلالها) .

اللعب والعمل

إذا كان الجهل بطبيعة اللعب ، وبوظائفه هو أحد العوامل الهامة في تشجيع الاتجاهات السالبة نحوه ، فإن هناك عاملاً آخر لايقل أهمية وهو سوء فهم طبيعة العلاقة بين اللعب والعمل ، أو بين اللعب والجد ، فقد رسخ في ثقافاتنا أن اللعب نقيض العمل أو الجد ، وتجلت هذه الثنائية المتناقضة في قواميس اللغة التي يسعى بعضها إلى تعريف اللعب بنقيضه فتقول : اللعب نقيض الجد فإذا كانت الثقافة تعلي من شأن العمل والجد ، وإذا كان اللعب نقيضهما ، فلابد أن تحط هذه الثقافة من شأن اللعب ، وإذا كان الإنتاج والنفع هما أبرز خصائص العمل فلا شك - إذا سلمنا بالتناقض بين اللعب والعمل - أن أبرز خصائص اللعب هي العقم والعبث ، وينجم عن هذا أن الاتجاهات السالبة نحو اللعب ليست طبيعية .

وإذ نحاول أن نحكم على مظاهر اللعب من الوجهة السيكولوچية تعرض لنا جملة من نواحي النشاط الإنساني تداخلت علي نحو لايسمح في يسر بتعرف موضوعها من تلك الاصطلاحات المتوارثة التي قسمت الفعل الإنساني إلى : (لعب وعمل وإجهاد Play ، Work ، Drudgery) فكان من واجبنا أن نحدد دلالة اللعب قبل أن نطلقه على مظاهر قد لاتكون منه في شئ . فقد كان التمييز قائماً على التفرقة بين اللعب والجد باعتبار أن أولهما نشاط لاغاية له ، أو هو غاية ذاته ويصاحبه سرور ولذة ... وأن الثاني عمل قصد منه تحقيق غاية واحتمل فيه من المشقة والجهد ما لايلاحظ أثناء اللعب ، بل قد يكون معه من بذل الجهد الإرادي مايحوله إلى إجهاد وملل يضيق معه المرء كل الضيق.

وقد قامت بعد ذلك حركة ترمي إلى التوفيق بين الجد واللعب ، حيث يمكن اعتبار العمل الذي يؤدي بشكل متقن ودون تكبد مشاق وبروح مرحة (لعباً) كما يمكن اعتبار

اللعب الذي يؤدي عن طريق فرد خارجاً (جداً)، وفي هذا نقل الحكم من الفعل إلي الاتجاه العقلي النفسي الذي يؤدي به هذا الفعل ، وعلي الرغم من أن هذه النظرة الأخيرة تضمنت في شكلها نقص النظرة الأولى وبيان فسادها بتركيز المشكلة حول المحور السيكولوجي الفردي إلا أنها لم تبين الأساس الذي اعتبرت معه بعض الأفعال جداً وبعضها الآخر لعباً.

فالسبيل الصحيح هو أن نحلل جملة من الأفعال التي نسميها في العادة لعباً وجملة أخري نطلق عليها أعمالاً ، ثم نوازن بينهما لتبين أساس التفرقة الحقيقي والموازنة تتجه أول الأمر إلى بيان العلاقة من حيث : (التلقائية ، والغائية ، والنفعية ، واللذة ، والجهد ، والشعور بالمسئولية) وقد ذهبت الكثرة إلي أن في اللعب تلقائية - كما أشرنا سابقاً - قد لاتوجد في العمل وإلي أن اللعب لايمتاز بغرض خارج عنه ولانشعر فيه بألم أو جهد أو مسئولية .

والواقع أن في الأعمال كما في الألعاب تلقائية ، إذ أننا نقوم كثيراً مانقوم بها من تلقاء ذواتنا وبدافع خاص بنا - كما أن في بعض الأفعال التي نطلق عليها ألعاباً مانقوم بها مجبرين بدافع من المرشدين . أما عن الغائية الخارجة عن الفعل والداخلة فيه ، فهذا ما يبين لنا التأمل الباطني الدقيق فساد القول به ، وذلك لأن القانون العام المميز للسلوك عامة هو الغرضية أو الغائية . وكل فعل أثناء قيامنا به غاية نفسه ، وإن أدي بعد ذلك إلى تحقيق غرض آخر أو نفعية مترتبة عليه . وذلك لما نشاهده من توجيه النشاط لتحقيق الفعل واندماج الشعور بهذا الاتجاه . أما عن اللذة فالقول فيها مطابق للتلقائية لتساوق الحاجة النفسية مع الأفعال التعبيرية تحقيقاً لقانون الاتزان .

أما عن الجهد فلم يعد أساساً للمقابلة حيث أن بذل الطاقة والمجهود شئ والشعور بهذا المجهود شيئاً آخر لايتوقف على نوعية العمل ، عملاً كان أو لعباً . بل علي اتصاله بالميول وكلاهما معلق عليها . وإذن فلم يبق غير الشعور بالمسئولية بما تقترن به من قيم نفعية هي حلقة الاتصال بين وجهة النظر الاجتماعية ووجهة النظر النفسية . إذ أن التمييز بين دروب الفعل الإنساني لم يقم إلا عند وجود بعض الفوارق التي باعدت بين خصائص المجتمع وحاجاته ، وخصائص الفرد وحاجاته ، ولهذا كان لكل فعل مرتبط بنوع من أنواع

المسئولية الاجتماعية ومايتعلق بها من قيم نفعية كانت (جداً) ، وإلا كان لعباً بالنسبة للفرد .

وعلى هذا يمكن أن نعرف اللعب بأنه (**ضرب من ضروب التعبير عن الذات يأتى كمقابل من المتقابلات التى تميز الأفعال ونواحى النشاط التى ترمى إلي إحداث التوازن فى الشكل الإنسانى الثنائى العناصر ، سواء كان هذا الشكل فرداً أو مجتمعاً**).

ولكي نقف على صحة مقومات هذا التعريف وجب أن نتناول حقيقتين من أهم الحقائق وهما : **الشكل الثنائى العناصر** في الفرد والمجتمع ثم لعب الفرد ولعب المجتمع : فالشكل الثنائي العناصر نقصد به جمع بين الجسم والنفس وكلا العنصران متلازمان ومتساويان في النمو والحالة الصحية وكلاهما محكومان بالنشاط الحيوي العام الذي ليس فيه مايمكن أن يسمى (مضيعة Waste)وقوام هذا النشاط لايكون إلا بالتنويع الذي يكفي تناول الحاجات الإنسانية جميعها بيولوچية كانت أو نفسية ، فما ارتبط من هذه الأفعال بالمسئولية والنفعية الاجتماعية سُمي «جداً» وما انفصل عنها سُمي «لعباً» ومايقال عن الفرد يصدق على المجتمع الذي يحكمه نشاط مستمر دائب ، الجد منه أعمال وواجبات واللعب منه مايتخذه المجتمع من مظهر خاص في الأعياد والحفلات وما إليها ، وفي هذا مايفسر لنا لعب الفرد ولعب المجتمع ، وكيف أن بعض ضروب اللعب المعروفة قد تكون بالنسبة للفرد من الوجهة النفسية عملاً وإن لم تكن كذلك في نظر المجتمع كالاشتراك في ألعاب الأولمبياد أو المباريات الشعبية .. إلخ ، فهي لعب المجتمع وقد تكون عملاً بالنسبة للفرد . وهذا مايفسر لنا أيضاً لماذا كان مدرب الألعاب يتخذ من مهنته عملاً وإن كانت في نظر المجتمع لعباً .

للعمل إذاً جانبه الدافعي الذي ينتمي إلي الجهاز العصبي المركزي ، فهو إذن يقع علي مستوي (الدافعية الذاتية) الذي يقع عليه اللعب كما أوضحنا سابقاً ، وأكثر من هذا فهما يشكلان مفهوماً دافعياً واحداً . ويؤكد (وايت) نفس المعني الدافعي ولكنه يسميه (الكفاءة Competence) ويعرفه علي أنه (قدرة الكائن الحي علي التفاعل بشكل مؤثر مع بيئته) ويندرج تحت هذا المفهوم عدة دوافع كالحركة والاستكشاف

والمعالجة باليد .

ومن ثم نجد أن العمل واللعب يتحدان في مفهوم واحد علي مستوي الدافعية الذاتية، ويصبح تعريف اللعب والعمل تعريفاً واحداً وهو :

عمل الدافعية الذاتية في سياق من الاستقلال الذاتي . قد يختلف العمل واللعب بعد ذلك في خصائص أخري ثانوية ، لكنهما يتحدان علي هذا المستوي السيكولوچي الأساسي .

إن أحد المجالات التي يشاهد فيها هذا الالتباس علي أشده هو : المباريات الرياضية المنظمة التي يترتب عليها جوائز مادية هل هي عمل أم لعب ؟

إن (اللاعب) أثناء المباراة ينتقل من سياق اللعب إلي سياق العمل وفقاً لعدة شروط ، فإذا كانت الجائزة المادية هي التي تحرك نشاطه فهو يعمل ولايلعب ، وإذا كانت الدافعية الذاتية هي التي تحركه فهو يلعب . ففي سياق المباراة قد ينتقل التنظيم الدافعي للاعب من تركيب إلى آخر.

فاللعب لايهدف إلى ربح أو مصلحة مادية ، وهذا القول يؤكد من جديد وببساطة **(أن اللعب فى أنقى صورة ليس له إلا مكافأته الذاتية بمقدار مايندشط المرء من أجل المكافئات الخارجية أو يخضع لضغوط ومطالب تصدر من خارج عالم اللعب بمقدار مايصبح النشاط عملاً) ، (يكون النشاط لعباً فقط بمقدار ما تكون دافعية الفاعل مستقلة عن هذه المكافئات الخارجية وعن المطالب التى تستند إليها هذه المكافئات).**

تقسيم الخصائص المشتركة بين اللعب والعمل

١- اللعب اللاعب Ludic Play :

ويعني به اللعب الخالص - جوهر اللعب - لعب الطفل في الشهور الأخيرة من السنة الأولي علي سبيل المثال . وهذا هو جوهر اللعب المنزه عن المنفعة المادية والضغط الخارجي .

٢- العمل اللاعب Playful Work :

ويعني به عمل العالم الشغوف بعمله . يلتقي مع اللعب اللاعب في خصائص الحرية والتنزه من الغرض المادي والدافعية الذاتية . ولكنه يختلف عنه فيما قد يترتب عليه من آثار اقتصادية واجتماعية هامة ، وهذا مايجمعه مع الكدح .

٣- اللعب العامل Working Play :

ويقصد به كل ضروب المباريات المنظمة والتي يترتب عليها جوائز مادية أو شهرة يشترك مع اللعب اللاعب في أنه يشبهه من حيث الشكل ، وفي إمكانية أن يتخلله لعب لاعب . فاللاعب المحترف قد ينسي الجائزة المادية وينغمس في اللعب لذاته .

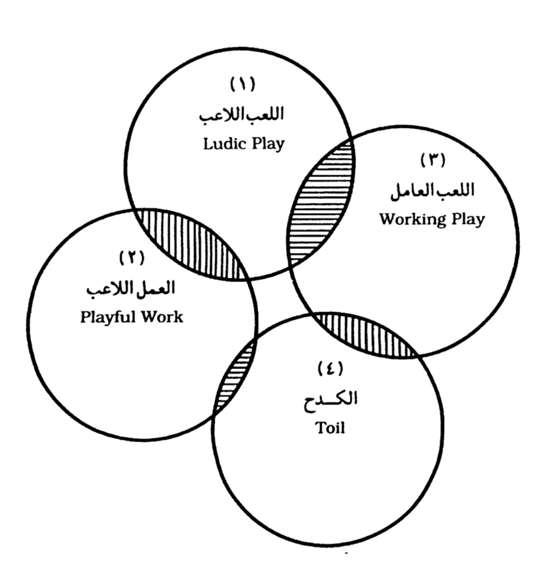
٤- الكدح Toil :

وهو النشاط القسري المدفوع خارجياً ، فهو يخلو من الحرية والدافعية الذاتية ، لذلك لايلتقي أبداً مع اللعب اللاعب ، إنه نقيضه الحقيقي ، ولكنه يلتقي مع العمل اللاعب في الأثر الاجتماعي والاقتصادي الهام كما يلتقي مع اللعب العامل في المكافئة الخارجية .

وكلما تنزه العمل اللاعب أو اللعب العامل عن الآثار الاجتماعية والاقتصادية كلما اقترب من جوهر اللعب اللاعب ، وكلما طغت فيهما هذه العناصر كلما ازداد قرباً من الكدح .

١٥

تخطيط للعلاقة بين اللعب والعمل



الفصل الثاني

اللعب والنمو

اللعب والنمو

مقدمة :

يأخذ اللعب النموذج الذي يتطور به نمو الطفل نسقاً نمائياً محدداً وتتضح هذه الحقيقة إذا تتبعنا الخط النمائي منذ ميلاده وموقع اللعب فيه . فمنذ المهد والطفولة المبكرة تبرز أنشطة معينة للعب وتشيع في سن عن آخر ، وبالرغم من أن شكل النشاط يتغير كلما ازداد الطفل نضجاً، إلا أنه لاتوجد بداية أو نهاية محددة لنشاط لعب معين . بيد أن المرحلة العمرية التي يشيع فيها لعب تكون متأنية بدرجة كبيرة لدي جماعة أخري من الأطفال . فاللعب في البداية يكون بسيطاً للغاية يتألف أساساً من حركات عشوائية ومن استثارات لأعضاء الحس وهي تلك الفترة العمرية التي تستغرق العامين الأولين - تقريباً - من حياة الطفل ، حيث تكون الحياة النفسية - وفقاً لنظرية چان بياچيه - عبارة عن نشاط حس حركي يتمثل في ممارسات الأفعال المنعكسة والإرجاع الدورية (Circular Reactions) وتكون فعالية استثارة أعضاء الحس والحركة في هذه المرحلة منبئاً إلى حد كبير عن فاعلية الحياة النفسية في مراحل العمر التالية .

ويتضح الخط النمائي للعب الأطفال إذا أخذنا بعض أنواع من لعبهم ونرى كيف تنمو في حياة الطفولة ، فبناء المكعبات - مثلاً - يسير في أربع مراحل محددة من النمو - كما قال جونسون ١٩٣٣ : فالمرحلة الأولى عبارة عن مجرد تناول المكعبات وحملها وتكويمها إلي مجموعات غير منظمة - وفي المرحلة الثانية يبدأ الطفل في تكوين صفوف وأعمدة من هذه المكعبات ، وفي المرحلة الثالثة تنمو قدرة الطفل على عمل نماذج من هذه المكعبات وتتضح بعض الطرق التي يتبعها في بنائه للمكعبات ، أما في المرحلة الرابعة فيقوم ببناء تكوينات حقيقية تعبر عن معان متكاملة ويستطيع إعادة البناء وتجويده .

وربما تزداد هذه الخاصية وضوحاً عند دراسة اللعب في مراحل العمر المتعاقبة فيما سيتم عرضه من تطور لعب الأطفال وارتباطه بخصائص مراحل النمو المتعاقبة والمختلفة .

تتناقص انشطة اللعب - كماً - مع تطور نمو الطفل :

يأخذ اللعب شطراً كبيراً من حياة الأطفال فمعظم يقظته في يومه لعب ، وليس

لعبهم في عالم أحلامهم فقط بل في اليقظة والنوم (قليلاً) ، إنهم في حركة دؤوبة وانفعال مستمر واكتشاف لذواتهم ولما حولهم ، إلا أن اللعب – ولأسباب لايسهل حصرها جميعاً – يأخذ بالتناقص مع تقدم العمر ، وبزيادة الأعمال التي يكلفون بالقيام بها وإنجازها سواء من البيت أو المدرسة ففي مرحلة المدرسة الابتدائية ذكر (وتي ١٩٣١) "يهتم الأطفال باللعب الذي يتضمن نشاطاً جسمياً فيمارسون شيئاً أو يذهبون إلى أماكن خارج المنزل أو المدرسة أكثر من اهتمامهم بالألعاب ذات النمط العقلي أو الجمالي (القراءة والموسيقى) عند بعض الأطفال فقط".

ويتناقص مقدار أنشطة اللعب الاجتماعي بما فيه اللعب مع الأطفال الآخرين مع تقدم العمر .

ففي حوالى سن السابعة والنصف يبلغ متوسط هذه الألعاب (٢٧) ، بينما يصل هذا المعدل إلى (٢١) في سن الحادية عشرة والنصف وإلى (١٣) لعبة في سن السادسة عشرة والنصف (ببلاوي ١٧٩ ص ١١٤).

عوامل تناقص أنشطة اللعب :

ويمكن تناول بعض العوامل التي تؤثر وتؤدي إلى هذا التناقص الكمي في أنشطة اللعب عند الأطفال بشيء من الإيجاز وهذه العوامل هي :

١) نقص الوقت المتاح للعب .
٢) تزايد وعي الأطفال بميولهم وقدراتهم .
٣) ميل الطفل إلى انتقاء ألعابه وانتقاء أصدقائه كلما تقدم به العمر .
٤) توزع اللعب على الجماعات مما يقلل من مبادرة الطفل وانشغاله في لعب محدد كمياً يمكن أن يصل إلى أقل عدد ممكن من الألعاب .

وفيما يلي تعريف لهذه العوامل :

أولا : بالنسبة لنقص الوقت المتاح للعب :

فنتيجة التحاق الطفل بالمدرسة وماتقدم له من نشاطات منظمة تشتمل على تعليمات الانضباط المدرسي في ساحة المدرسة وملاعبها وصفوفها ، وفي توجيه العلاقات

مع الزملاء والمدرسين ... إلخ ، بالإضافة إلى وظيفتها التعليمية وتوفير خدماتها ومايتبع ذلك من واجبات مدرسية .. كل ذلك يقلص من الوقت المتاح لهم لممارسة مااعتادوه من الألعاب ، خاصة تلك الألعاب التي تستغرق وقتاً ليس بحكم حاجتها إلى الوقت الكثير ولكن بحكم انشغالهم واستغراقهم فيها ، فقد كانت تأخذ كثيراً من وقتهم يصل إلى حد يغيبون فيه الساعات الطوال التي لم يكونوا قد وصلوا بعد إلى إدراك بعدها الزمني .

وفي الوقت نفسه فإن المدرسة غير قادرة على توفير الألعاب التي تعودوا عليها في البيت والحي الذي ينتمي إليه مهما بدت هذه الألعاب بسيطة وفقيرة ، كذلك فإن المدرسة حريصة على توفير الألعاب التي تتفق وأهدافها التربوية وخدماتها التعليمية سواء مايتعلق منها بالتربية البدنية أو الفنية أو مايتصل منها بالأدوات والوسائل التعليمية المسخرة للموضوعات الدراسية المنهجية هذا بالإضافة إلى عنصر الاهتمام بالألعاب الجماعية والكيفية التي تتناسب ومرحلة النمو التي وصل إليها الأطفال في هذه المرحلة من النمو .

ثانياً: تزايد وعي الأطفال بميولهم وقدراتهم:

مع تطور نمو الطفل فإن الميول - وهي في الغالب استعدادات فطرية وطاقات كامنة - تبدأ بالتبلور والتمكن الداخلي ، لتتكشف عند الطفل وتبدأ بالظهور بأثر عاملين متلازمين هما : نمو الطفل ، ونوعية الإمكانات المتاحة فمن رسوم إلى أشغال يدوية إلى نشاطات رياضية ، إلى نشاطات مهنية ، ومن وجود أفراد كبار واعين لمثل مسؤولية الكشف عن الميول والاستعدادات إلي توفير أدوات مناسبة .. تساعد هذه جميعها في منح الطفل - وخاصة بعد سن العاشر - فرصة التعرف والوعي لإمكاناته وطاقاته ، ومن ثم بدايات إظهار هذه الاستعدادات على شكل قدرات يمارس من خلالها أوجه النشاط التي يرغب فيها ويقدر عليها ، وهي على العموم تقل من حيث "الكم" لأنها تتطلب منه تركيزاً ومتابعة للعمل ومواصلة للجهد المبذول فيها وتنظيمه .

ثالثا: ميل الطفل إلى انتقاء ألعابه وانتقاء أصدقائه كلما تقدم به العمر:

بالإضافة إلى وعي الطفل بميوله وقدراته ، فإنه ومن خلال الأجواء الاجتماعية الجديدة التي تعرف عليها يندمج فيها ويتفاعل معها ويشارك فيها عضواً متفهماً لأهدافها ، كذلك ومن خلال تعدد هذه الجماعات فإنه يوزع جهده ليوفق بين ميوله وقدراته والفرص المتاحة له وبين عضويته في هذه الجماعات (رفاق اللعب - رفاق الطريق إلى المدرسة - زملاء الصف - أعضاء الفريق الرياضي - أعضاء لجان النشاطات التي يشارك فيها ... إلخ) وذلك من خلال تقليص عدد ألعابه ومحاولة انتقائها بدقة من جهة ، واختيار أصدقاء لعبه الذين يرتاح إليهم من جهة أخرى .

رابعا: توزيع اللعب على الجماعات:

وأخيراً - فإن توزيع اللعب على الجماعات ، والانشغال بالأمور السابقة وغيرها قد يؤدي إلى نقص كبير في عدد ألعابه ، ربما يصل إلى لعبة واحدة ، كما قد يؤدي إلى حصر كبير في عدد أصحابه الذي قد يصل إلى صديق واحد أو أقل عدد من الأصدقاء ، يرافق هذا النقص الكمي في نشاطات الطفل وعمليات الانتقاء في الألعاب والأصدقاء ازدياد في التأكيد على التوجه النوعي في حياته .

تزايد أنشطة اللعب - كيفيا - مع تطور نمو الطفل:

يتناقل المعلمون فيما بينهم عبارة مؤداها بأن المعلم إذا لم يشغل التلاميذ أشغلوه، وهم يعبرون بذلك عن حاجة المعلم إلى التعرف على نواحي الطفل النفسية وموازنتها بقدرته على الاستيعاب والتركيز على النواحي الأكاديمية ، وبالتالي ينظمونها لتتناسب ونشاطهم من ناحية وتعلمهم من ناحية أخرى .

فمن المعروف حسب مابينته دراسات علم النفس التربوي أن الفترة الزمنية التي يستطيع الطفل أن يستوعب فيها المفاهيم التعليمية من مواد ووسائل تعليمية تتراوح بين ٧ - ١٠ دقائق في السنة الأولى من الالتحاق بالمدرسة ثم تزداد الفترة الزمنية مع تقدم عمرهم وتطور نموهم ، ففي فترة لاحقة أي بعد سن الثانية عشرة من العمر - تقريباً - يسهل على المعلم (المدرس) إشغال وقت التلاميذ بما يتناسب وميولهم وقدراتهم فيكفي

أن يطلب منهم قراءة قصة أو حل أحجيات ، وكتابة موضوع أو ممارسة لعبة رياضية جماعية ... إلخ ، فإذا كان الطفل في المراحل الأولى للنمو ينشغل بألعاب كثيرة تستغرق معظم وقته ، فإنه مع تطور نمو قدراته واهتماماته ومعارفه وخبراته يأخذ في انتقاء ألعاب معينة من بين هذا الحشد الهائل من الألعاب ، وقد تصل عملية الانتقاء من الناحية الكمية إلى لعبة واحدة أو نشاط واحد وعملية الانتقاء هذه تعبر عن جانب نمائي لدى الطفل منه حيث تمكنه من هذه اللعبة أو هذا النشاط .

ومن مظاهر النضج الاجتماعي أن "يصطفي" الطفل - كلما كبر - مجموعة معينة من أصدقائه يتوحد معها ويعيش نشاطها ويسعى لأن يحظى بمكانة داخلها ويرتبط بها برباط المعية والانتماء . ويتضح هذا بصفة خاصة في ظاهرة "جماعة الشلة" في مرحلة المراهقة .

ومن مظاهر "التحول الكيفي" في نشاط اللعب عند الأطفال أن النشاط الجسمي المبذول في اللعب يأخذ في التناقص كلما كبر الطفل ، بينما يزداد الميل إلى أنشطة اللعب ذات الطابع العقلي المعرفي .

اللعب عبر مراحل النمو

مقدمة:

يتأثر اللعب عند الطفل بالنمو تأثراً واضحاً وينعكس تداخل مراحل النمو كما تنعكس مشكلات النمو عليه ، فيلاحظ إقبال الطفل على لعبة جديدة في الوقت الذي يحافظ فيه على لعبة قديمة ، حتى وإن كانت نموذج سيارة محطمة (مثلاً) .

ويشبه هذا سلوكه النكوصي نحو الحبو (مثلاً) عندما يباشر أخوه الأصغر مرحلة الحبو ، فاللعب الإيجابي تعبير عن النمو الطبيعي ، واللعب السلبي تعبير عن مشكلات في النمو ، والتردد في الإقبال على اللعب تعبير عن مشكلات نفسية عند الطفل ، أما الإعراض عن اللعب فيستشير تساؤلات حول النمو الطبيعي عند الطفل - وهذا ماسنفرد له فصلاً مستقلاً فيما بعد - لذلك فالأفضل أن ينسجم تطور اللعب مع مراحل النمو عند الطفل، وتربط (ببلاوي ١٩٧٩ - ١١٣) تطور اللعب مع تطور نمو ذكاء الطفل بسبب

تحكم هذا الذكاء بالجهاز العصبي المركزي وقدرته على توجيه وظائفه المسيطرة على الجسم - ثم تستعرض مراحل النمو ومايناسبها من اللعب على النحو التالي :

مع تطور نمو ذكاء الطفل يصير لعبه معقداً بشكل متزايد ، فاللعب بالدمى يجتذب الطفل منذ الطفولة المبكرة ويصل ذروته في العام السابع أو الثامن من العمر لذا تعرف هذه الفترة بـ (سن اللعب بالدمى) وبعد التحاق الطفل بالمدرسة تبدأ اهتماماته باللعب في التغير . فخلال العام الأول أو العامين من الحياة المدرسية يجري تداخل بين أنشطة اللعب المميزة لمرحلة الطفولة المبكرة (٢ - ٦ سنوات) وتلك المميزة لمرحلة الطفولة الوسطى (٦ - ١٠ سنوات) . فبينما تظل أنشطة اللعب المحببة إلى الصغار في الطفولة المبكرة قائمة لسنوات قليلة ، تنمو في نفس الوقت اهتمامات جديدة أنسب .

وفي البداية يكون الطفل شغوفاً بألعاب الجري ثم تصبح الألعاب الرياضية القائمة على قواعد ونظم محددة هي تسليته المفضلة بعد ذلك . وعلاوة على هذا تأخذ اهتمامات الأطفال باللعب في الاتجاه إلى آفاق أخرى كالقراءة مثلاً أو جمع الأشياء كالطوابع والعملة والفراشات والنبات والأفلام والصور والإذاعة والتليفزيون والغناء والتركيب .... إلخ وتتبلور هذه الاهتمامات بصورة واضحة في مرحلة الطفولة المتأخرة .

وبجانب ذلك تتصف الطفولة المتأخرة (من ١٠ - ١٢ سنة) بالاتزان الحسي الحركي الذي يتميز بمعالم معينة من النضوج كالرشاقة والقوة والحيوية ، وهادفة الحركة والقدرة على التحكم فيها والانسيابية وسهولة انتقال الحركة وتنوعها من الجذع إلى الذراعين والقدمين وسرعة تعلم المهارات الحركية . فنظراً لأن هذه المرحلة من النمو هي فترة كمون نسبي من الناحية الفسيولوجية أي تكون عمليات الهدم والبناء في الجسم أكثر هدوءاً . وتجري بمعدل أقل إذا قورنت بمعدل النمو في المرحلة التالية (المراهقة) فإنها تعتبر المرحلة الحساسة من النمو لتعلم الحركة المنظمة . والفترة المثلى للتمكن من الألعاب الرياضية الحركية .

اللعب في السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل

الطفل في السنة الأولى من العمر :

اللعب تجربة الطفل التي يريد أن يمارسها بكل إمكانياته وطاقاته وصحيح أن الطفل لايعي كافة الجوانب لهذه التجربة إذ أن مراحلها أقل من إدراكه الجزئي لكل مرحلة من مراحل هذه التجربة ، ولكن إدراكه العام هو الذي يقوده إلى المحاولات وتكرارها ، وإلى ترك اللعبَ أو الدمى - فترة وجيزة - كي ينتقل من مرحلة عقلية في التجربة إلى مرحلة أخرى فتراه يعاود اللعب بإيجابية وحماس ملحوظين يتبعها نجاح نسبي ، ولكنه يثير انتباه الكبار ، مما يدعوهم إلى تقييم موقفهم إزاء هذا النجاح- القائم على تلك المحاولات .

إن الرضيع يتعلم أكثر مما يتعلم باللعب الحر . ففي الأشهر الأولى من حياته ، نراه يحرك يديه ورجليه ويحاول أن يرفع رأسه يحاول أن ينقلب على بطنه وهو يجاهد كي يقبض على الأشياء ، ويحاول أن يركز عينيه على أصابعه ، ويضرب حلقات البلاستيك اللامعة التي أمامه . وهو يحب أن يضع الأشياء في فمه ويطبق يده على قطعة من الورق، ويضحك للصوت الذي ينبعث منها ، ويحرك رجليه وذراعيه على نغمات الموسيقى. والرضيع في هذا السن يجد في أطرافه وفمه تسلية كبيرة بإخراج الأصوات ، وتكرار الكلمات التي يعرفها مثل (بابا) و (ماما) ، (دادا) ويسر سروراً كبيراً بكل سلوك حركي يساعده في محاولاته للتمرن على المشي وتطور قدراته في السيطرة على أصابع يديه ورجليه وحين يتعلم الزحف ثم المشي وتسلق الدرج ... (خطاب - ١٩٨٢، ص ٢١ - ٢٢).

هذا التعلم وهذه السيطرة تمثل لدى الطفل تعلم حس عام نحو الأشياء ، يحاول أن يمهد لمرحلة لاحقة تعينه هذه التجارب والمحاولات على إدراك الجزئيات فيها، في المستقبل وتعلق (ملحس ١٩٧٥ ، ص ٧٩) على هذا الحس العام فتقول "انظري طفلاً في الشهر السابع من عمره يعالج بيديه كأساً من الألومنيوم ، كيف يخبط به ويعض عليه ويلوح به ويتفحصه ، وأخيراً يقذف به بعيداً كأن الأمر لم يعد يعنيه ، ويخطئ من يعتقد أن الطفل كان يتعلم كيف يمسك الكأس كما يريد له الكبار إنه كان يتعلم عنه ، عن ملمسه وشكله

ومذاقه ووزنه وصوته ...

ويرتبط توسع مدركات الطفل في معالجة الأشياء (الألعاب) المحيطة به تبعاً لمستوى نضجه ، وبهذا يشار إلى التطور التدريجي الذي يواكب نموه البيولوجي والعقلي فالأشهر التسعة الأولى يتضح فيها - وخاصة منذ الشهرين الثالث والرابع من العمر - نضج غشاء الدماغ وخلاياه نضجاً يكفي لمزاولة الحركات والأعمال الإرادية ، أما قبل ذلك فيقتصر لعب الطفل على المراقبة والمتابعة ، وتستدر الألوان الزاهية والأصوات نموه الحسي، كذلك يراقب الطفل نمو أطرافه العليا ، ويحاول تجربتها بالفم ، ثم يلاحظ بعد فترة معينة كسن الشهر السابع - فمثلاً - عندما يعض أصابع يديه فإنه يحس بالألم .. وهكذا تتطور مراقبته إلى ملاحظة فتجربة فتشكيل ردود أفعال مناسبة - إلى حد ما - نحو يديه ، ومع تطور نموه تتحسن سيطرته على عضلاته ويزداد نشاطه فهو ... يحب تسلق الكراسي والمناضد ، ويرتب الصناديق والحقائب ، ويفرغ مافي الأدراج على الإرض، ويخرج الأحذية من غرف الملابس ويستمتع بوضع الأدوات الصغيرة كالأقلام والأقراط واللعب الصغيرة في الحفر والفجوات وفي جوف الحمام ، فهو يريد أن يلمس كل شئ يمكنه أن تصل يداه إليه وهو سائر نحو استكشاف خواص الأشياء حوله ، واكتشاف خواص قوته ونواحي ضعفه وإدراك خواص القصور في الأشياء نفسها . وتفهم التعليمات التي يتلقاها من والديه وغيرهما من الكبار .

ويمكن ملاحظة تطور متوافق - إلى حد ما - يبين نموه البيولوجي ونمو اللعب عنده ولكن هذا التوافق لايصل إلى درجة التزامن فكما أن النمو الحركي - مع أنه ظاهرة عامة - إلا أنه قد يتغير أحياناً ، فقد يمشي الطفل دون أن يحبو ، خاصة مع توافر الأدوات والأجهزة التي لم تعد تسمح له بالمرور بخبرة الحبو ، ولكنها متوافقة على العموم، حيث يلاحظ هذا التطور من خلال الألعاب التي يتعامل معها الطفل والتي تشير الدراسات العلمية والملاحظات إلى اهتمامه بها ، فالطفل ينتقل من مرحلة مراقبة الأشياء ومتابعتها بنظرة إلى أدوات يتمكن من تحريكها ومعالجتها بيديه أو بفمه ومن أشياء كانت أصواتها تثير انتباهه وإذا ارتفعت بعض الأصوات - قد تخيفه - إلى أشياء يمارس علاقة معها بحيث تصدر أصوات مرتفعة كارتطام الكؤوس المعدنية ببعضها أو بالأرض ، تصبح هذه

الأصوات مسلية له بعد أن كانت تزعجه . أصبح الطفل كذلك قادراً على التعامل مع الأعمال التي تعرف بحاجتها للدقة كالخرز ونماذج الحيوانات والمكعبات ... وغيرها.

مما يستدعي الاهتمام بصناعة الألعاب تحت شروط ومواصفات السلامة بحيث تكون غير قابلة للكسر أو قابلة للتسبب في أذى الطفل .

أما في خواتم السنة الأولى من العمر فيكون فيها استعداد الطفل مكيناً . وتظهر قدرته في متابعة كل متحرك في محيطه ومتابعته . لذلك فإن الطفل يحتاج إلى أشياء يحبو في أثرها مثل الكرات - الدمى ذات العجلات - الحيوانات والسيارات البلاستيكية. والطفل يحب كثيراً الدمى التي يتناولها باليد ، والتي يدخل بعضها ببعض أو تتكوم (ملحس ، ١٩٧٥ ص ٨٠).

كذلك يميل إلى الألعاب التي تتحرك بفعله كسحبها أو دفعها أو جرها سواء كانت حركتها منتظمة أو غير منتظمة يهمه سحب العربة وهي تسير على عجلاتها ولكنه لايهتم كثيراً إذا ما انقلبت العربة وسحبها على جسمها بدلاً من عجلاتها . تتواصل مظاهر النمو، وتتداخل مع لعب الأطفال دون حواجز ومحددات فتمهد مرحلة نمو لمرحلة لاحقة ، وتنمو وتتواصل معها ألعاب الحركة والاستكشاف لدى الطفل .

وفيما يلي عدد من الملاحظات المتعلقة بأنشطة اللعب في الثمانية عشر شهراً الأولى من حياة الطفل، في محاولة لتلخيص لعب الطفل في السنة الأولى من عمره، موصولة ببعض أشهر لاحقة من عمره موصولة بسنته الثانية من العمر، وهذه هي الملاحظات:

١- اللعب في الثمانية عشر شهراً الأولى من حياة الطفل ، يزيد بزيادة قدراته ، وهي متطابقة تقريباً ، ففي الأشهر الأولى يستطيع أن يتناول شيئاً واحداً بيده وإذا أعطى شيئين ، فأحدهما يسقط منه ، ثم بعد ذلك يستطيع الإمساك بهما بشكل مناسب .

٢- تصبح الحركات مع النمو هي الهدف من الألعاب ، فيبذل الطفل معظم جهده ، ويصرف معظم وقته في الحبو ، ثم وعندما يبدأ المشي يكثر منه لدرجة يخشى عليه أهله منه .

٣- تختلف الأعمار التي تنمو فيها شتى القدرات بين الأطفال ، اختلافاً واسع المدى ، ولكن الترتيب الزمني الذي تظهر فيه يظل مستمراً نسبياً ، وكذلك اللعب .

٤- يتم التناسق بين الإدراك الحسي والحركة والدقة ، تدريجياً ، في التكيف بالطريقة التي نظم بها العالم الخارجي وهي الألعاب الحسية الحركية .

٥- يحتاج الطفل في هذه المرحلة إلى تغيير النماذج من المناظر والأصوات والأشياء ، فهو يستكشف ويحتاج إلى التجديد والتغيير .

٦- الميل إلى الإتقان ، أو عمل شئ أكثر صعوبة حتى النجاح فيه ، مثل : النظر إلى العالم بشكل مقلوب من خلال النظر من بين الساقين في حالة انحناء أو جلوس على الركبتين ، تعتبر مهمة مفضلة في هذه السن ، ومثل ذلك ركوب الدراجات دون استخدام اليدين – وقصد الطفل المرح ... (ميلر ، ١٩٧٤ ، ص ١٣٩).

أما طفل السنة الثانية من العمر ، فهو يزداد رغبة وإصراراً على النشاطات الجسمية التي نمت عنده وترقت إلى مستوى من التحكم بالجسم كله ، ومستوى عاماً من الانتقال فيه من الحركة والاندفاع إلى السكون والتوقف بدرجة مناسبة من الاتزان والتوافق الحركي ، ولكنها ضعيفة بشكل عام . وتظهر كذلك ، ظاهرة الأسئلة والإلحاح في الحصول على إجابتها ، فتكثر عنده (لماذا؟) وعند الإجابة يتبعها (لماذا؟) مرة أخرى وهكذا ... إلى درجة تدعو إلى تذكير الأهل بالحرص على التحمل والصبر وحسن التوجيه. وفي هذه السن يتعرف الطفل على عالمه المتمثل – أولاً وآخراً – بالأسرة . فهو غير قادر على بناء علاقات اجتماعية منتظمة في غير أسرته ، وعلاقاته التي يمكن أن تنشأ تتصف بأنها عارضة أكثر منها مقصودة .

والمطلوب من الأهل ، إضفاء المحبة والعطف ومعاملة الطفل معاملة طيبة ، واصطحابه معهم أو سرد قصص يكون هو محورها وبطلها ، ولابد من استخدام التعزيز الإيجابي لأنماط السلوك التي يؤديها الطفل في هذه السن كتمهيد لما يناسب نموه في السنة الثالثة من العمر . (ومما يساعد الطفل في نموه أن يجد الأماكن المناسبة للعب ، والأدوات الصالحة ... والتقدير الدائم والاستحسان من الكبار ، وليس من الحكمة استمرار تحذيرنا للطفل بألا يفعل هذا الشئ أو ذاك لأنه سيؤذي نفسه ، فيقع أرضاً أو

تتسخ ملابسه . إن هذه التحذيرات تضايق الطفل وتحد من النشاط الجسدي الذي يحتاج إليه في نموه. (خطاب ، ١٩٨٢ ، ص ٢٥) .

ولابد من التحسب لأنواع نشاط الطفل ، وخطورته مع ذلك ، والإعداد والتوجيه له، ومايتناسب من أنشطة ولعب ، فالطفل في هذه السن «يحب اللعب الذي يحرك فيه عضلاته الكبيرة ، فنراه مغرماً باللعب العنيف ، ولعبة الاستغماية Hide and Seek ، وصعود الدرج والسلالم وجر الأشياء أو دفعها وهو يحب الركض ولكنه يصطدم بالأشياء أو الناس لأنه لايحسن بعد حركة الانعطاف والوقوف الفجائية ، ويستهويه كثيراً أن يرفع الأشياء الثقيلة بل إنه يحاول أن يرفع مايفوق قدرته (ملحس ، ٧٥ ، ص ٨١) ، فالطفل لايزال يمارس ألعابه بعشوائية ودون تخطيط ، وغير قادر على التحكم بنفسه ، فهو ينتقل من الرسم على ورقة إلى الرسم على جسم أو على الجدار ... ولايدقق في طريقة تناوله للأشياء. أما ابن السنوات الثلاث من العمر ، فهو أكثر تطوراً في نموه الجسمي ، لذلك فهو يحب اللعب مع من هم في مثل سنه ، ويساعده هذا على التنافس والميل إلى الألعاب الأكثر تعقيداً ، وتعتبر هذه السن مع السن اللاحقة ، مرحلة تأسيس لتعليم المهارات العامة المتعلقة بالحركة والمشي والركض والجلوس الصحي. لايهتم ابن السنوات الثلاث بالنظافة ، ففي بعض ألعابه ما (يوسخ) كالطين والصلصال ، ويمكن إعداد ملابس خاصة بهذه المواد ، ولكن إذا ما أهملها الطفل أو رفضها ، فعلى الأهل أن لايركزوا كثيراً على موضوع نظافة الملابس . وفي هذه السن فإن الطفل (لايزال يحب اللعب الحر المتحرك ، ويقترن الازدياد في قدراته العقلية وسيطرته اليدوية بالمزيد من الممارسات العملية الموجهة، فهو يحب اللعب المتحركة كالقطارات والشاحنات ، وهو يبني الأبراج ببراعة أو يشكل الرسوم بصفوف المكعبات ، وهو ناشط السعي على قدميه ويحسن الانعطاف الحاد الزاوية ، وهو يصعد ويهبط السلالم بتبديل قدميه ، وهو قادر على المشي على أطراف أصابعه ، أما استعمال أصابعه فهو أرقى من قبل ، فهو يسيطر على قلم الطباشير الملون حيث يخط به ، وهو قادر على تقليب صفحات الكتاب واحدة واحدة ببراعة ومثابرة . (ملحس ، ١٩٧٥ ، ص ٨٣).

رغم أن الطفل بدأ يمارس بعض الألعاب الهادئة الداخلية ، إلا أنها قليلة العدد

وقليلة الأهمية عنده ، فأجواء اللعب وأدواته عنده متطورة ، ويمكن حصر ألعابه في خمسة أشكال أساسية وهي :

أ- **الألعاب الداخلية** : والتي تكون مشبعة نفسياً بعامل التقليد الذي بدأ الطفل يمارسه ويعلق عليه أهمية في ألعابه ، فهو قد يقضي الساعات مستغرقاً في اللعب بالطين والصلصال وأقلام الطباشير والشمع الملون والخربشة بها. والخرز صغير الحجم.

ب- **الألعاب الخارجية** : ويحب منها الطفل أدوات ألعاب الرياضة ومنها : السلالم، الأراجيح ، الدواوير ، الزلاقات ، الرمل .. إلخ .

جـ- **اللعب مع الرفاق** : ويكون عمر هذا اللعب قصيراً ، ويختم بالشجار والعدوان، لذلك فيفضل حث الطفل على اللعب مع من يكبرونه سناً ، لتخفف اندفاعه العدواني فهو لايستطيع التهجم على من يكبرونه ، وقد ينعكس هذا إيجابياً في تعامله مع أبناء سنه .

د- **الموسيقي** : يستطيع طفل الثالثة من العمر أن يحفظ أبياتاً قليلة ومقاطع غنائية وأن يندمج مع الأطفال الآخرين ، ويقلد الأنغام الموسيقية البسيطة ، وأصوات الحيوانات الأليفة .

هـ- **الرسم** : يرسم الطفل مايذكر من الأشياء على شكل خطوط ، وقد تتصل ببعضها وقد تتشابك فيما بينها . فإذا ذكر أنه سيرسم سيارة فإن الخطوط التي يخطها تكون قريبة مما سعى إلى تحقيقه على أية حال ، فإن ماذكر عن ابن السنوات الثلاث ، يمهد للمرحلة اللاحقة وهي مرحلة ماقبل المدرسة (الحضانة والروضة) ، والنمو المتسارع يخفي-فروقاً كثيرة بين ابن الثالثة وابن الرابعة من العمر على وجه الخصوص ، فالشبه كبير ، والأنشطة متقاربة مما يحدو بالكثير من الدارسين علي دمجهما وكأنهما سن واحدة.

ولغرض التبسيط والتوضيح ولأنها مرحلة تهيؤ لسن المدرسة نفرد لها الوحدة الثانية من هذا الفصل، لإظهار أهمية هذه المرحلة من عمر الطفل ، نموه وألعابه ودورها في انتقاله إلى حياة المدرسة

(أ) اللعب في السنتين الرابعة والخامسة من عمر الطفل .
(ب) مراكز النشاطات في دور الحضانة ورياض الأطفال .

(أ) اللعب في السنتين الرابعة والخامسة من عمر الطفل :

على أثر ازدياد إقبال الطفل على اللعب الخارجي وتوجهه نحوه ، وانتقال التقليد من الأب وأشخاص الأقارب الأقوياء في نظره ، إلى تقليد أشخاص آخرين ، وعلى أثر نمو متخصص في جسم الطفل ، فإن تقليده للأشخاص يتحول من الأب الهادئ (وربما المنهك من عناء العمل) أو القوي الذي لايدرك طبيعة عمله (غالباً) فإنه يتحول إلى تقليد الطبيب والسائق وغيرهما ، ممن أتيحت له فرص التعامل معهم .

كذلك فإن بروز قدراته واتضاح معالمها له ، تدفعه إلى لعب يمتاز بالقوة والدقة والرشاقة فهو (يشب على قدم واحدة) يرتدي ملابسه ويخلعها ، يربط سيور حذائه ، يقص بالمقص على خط مرسوم ، يركض بقفزات واسعة ، يستعمل المنشار اليدوي ، يقذف بيده بحركة أقل من جسمه. (ملحس ، ١٩٧٥) حتى يمتص أثر الاصطدام ويحفظ جسمه من الأذى .

وفي هذه المرحلة ، يلجأ الطفل إلى اللعب الجماعي ، ويحاول من خلال هذا اللعب أن ينقل ماتعلمه وما تمكن منه إلى الآخرين ، وقد يعني هذا الاستعراض للطفل ، فرصة الظهور أمامهم بمظاهر نموه المتميزة والتعبير عنها ، وقد يعني رغبة حقيقية عنده لتعليمهم.

تمثل هذه المرحلة عند الطفل بديلاً مؤقتاً عن الترويح والاستغراق في الخيال ، حيث يكثر عنده التجريب والاستكشاف وممارسة الأشياء ، كما تتنوع عنده الألعاب ، والتي تمتاز على العموم بأنها واقعية ، يحاكي بها معطيات حياته ومشاهداته اليومية .

وفي هذه الفترة ، تبدأ الفروق في ألعاب الجنسين من الأطفال واضحة ومتميزة ، فترتد ألعاب الذكور إلى الألعاب الجماعية وتسيطر الروح الجماعية على الأطفال ، ويزور الأطفال بعضهم في البيوت التي يوجد فيها أطفال ، وعند عودتهم يكثرون من الحديث عما رأوه ومارسوه من الألعاب بكثير من الدقة في الوصف والثراء في التعبير اللغوي .

ومع أن الطفل في هذه السن يميل إلى الزعامة والقيادة والسيطرة على أقرانه إلا أنه يحسن التصرف في اللعب معهم ، ويعاملهم بهدوء ، ويظهر تنازلات عند توزيع الأدوار في اللعب ، ويبدو أن الطفل يستشعر حاجته إلى أداء الأدوار جميعاً لما فيها من محاجاة يحرص عليها والقيام بها . فالطفل يميل إلى اللعب الدرامي الاجتماعي ، وإلى اللعب التخيلي ، وهذا الشكل من اللعب يتصف بأنه جماعي أكثر منه فردي .

أما ألعاب الإناث في هذه الفترة فتمتاز بالدقة والهدوء والمواظبة ، ونشاطهن تعليمي في بعض جوانبه ، حيث تبرز لديهن البراعة والإتقان في الأشغال اليدوية والفن والرسم وعمل الدمى (العرائس) ، كما تنمو لديهن القدرة على المقارنات الجمالية ، بين الدمى وأثاث البيوت ... من حيث النظافة والترتيب والحداثة أو القدم في أدوات المنزل ... وغير ذلك ، يكون توجه الإناث نحو الألعاب الداخلية وجماعة الرفيقات وتمثيل دور الأمهات وغيرهن من أعضاء أسرهن ، كتمثيل عملية الأرضاع من اللعبة (العروسة) أو غسلها أو ألباسها . كما تتبادل (الطفلات) الزيارات ويقمن بتقليد عمليات إعداد الطعام وتجهيز المائدة ، وغسل الأواني ... وقد يمثلن عمليات حقيقية كإعداد شراب الليمون من مواد بسيطة (ماء، سكر ، ملح ليمون) ويقدمنه في تمثيل دور الضيافة.

وتتعدد النشاطات عند الأطفال ، وتزداد (كماً) ولكنها بحاجة إلى التوجيه نحو (الكيفية) حيث تعتبر هذه المرحلة مرحلة إعداد للمدرسة بكافة نشاطاتها . ومن بين أنواع النشاط المقترحة لمقابلة احتياجات هذه المرحلة العمرية= في الغالب ، ألوان النشاط التمثيلي مثل : تمثيل القصة – تقليد الحيوان – التقليد الخيالي لنشاط الكبار في لعب المطبخ – المتجر التمثيلي .

كذلك تعتبر ألوان النشاط التوقيعي – مثل : المشي ، الجري ، الوثب ، الحجل ، بمصاحبة الموسيقى (أو الصيحات) – من الألوان الشائعة . بالإضافة إلى ذلك يفضل استخدام بعض ألوان الإيقاع الجسدي البسيطة مثل التصفيق أو استخدام فرقة إيقاع موسيقية.

ومن الألعاب المقبولة كثيراً لدى الأطفال في هذه المرحلة وبعضها غير شائع في محيطنا العربي الألعاب البسيطة مثل: (السنجاب والشجرة) و(الغراب والقرنون)

و (الحورية والجنية) .

وكذلك بعض ألعاب الرشاقة مثل : شد البطة - الدحرجة الأمامية - جري البطة - حجل الطيور ، كذلك يعتبر النشاط الإنشائي (البنائي) مثل عمل نموذج لمنزل أو تماثيل الصلصال أو عمل الدمى أو الحياكة . من الألعاب الشائعة عند أطفال هذه المرحلة . (كورين، ١٩٦٤، ص ٣٢) .

يمكن تسمية هذه الفترة من العمر (سن ٤ ، ٥ سنوات) فترة التعليم غير الرسمي، حيث ومن خلال اللعب، يُحَضر الطفل سنوات المدرسة القادمة في حياته ، من هنا ، فإن هذه الفترة وخاصة سن الخامسة من العمر تحتاج إلى رعاية خاصة ، وتحتاج إلى معرفة وإلمام كافيين بخصائصها المتعلقة بالنمو من ناحية) وبما يناسبها من اللعب من ناحية أخرى ، وفيما يلي عدد من مظاهر وخصائص هذه السن :

١- تناسب هذه السن الالتحاق برياض الأطفال ، وتمثل مرحلة استقرار النمو (نسبياً) رغم وضوح مظاهر نمو خاصة بالمميزات الوراثية كالطول والوزن .

٢- تظهر لدى الأطفال صفات نفسية متميزة ، تدفعه إلى القيام بمحاولات تعبر عن قوته ونضجه وبعض طموحاته.

٣- تتشكل عند الأطفال ، خبرات كثيرة في المحيط الذي يعيش فيه ، تكون لديه ألفة مناسبة لبناء خبرات منظمة تستند إليها .

٤- تتطور رغبة الأطفال في اللعب بالماء ، إلى جانب عملي ، فعن طريق اللعب بالماء يقومون بأعمال نظافة مثل : مسح الأرضيات - غسل الأواني والأطباق والدمى وغيرها .

٥- تتكشف الألعاب التي يحب الأطفال ممارستها ، ومنها :

أ- اللعب بأدوات المنزل كالدلاء والبكرات وحبل الغسيل والإطارات وصناديق الخشب .

ب- الألعاب بالألوان وبشكل منتظم ومتكامل كتلوين طاولة أو كرسي أو باب .

جـ- اللعب المتمثل بالأناشيد والغناء والحركات الحرة والحركات التعبيرية .

٦- كما يمارس الأطفال ألعاباً ونشاطات ذات أثر تعليمي واضح ومنها :

أ- اللعب في الهواء الطلق (أو الألعاب الخارجية).

ب- ألعاب الأشغال اليدوية ، وألعاب الألوان والرمل والصلصال .

جـ- الموسيقى والألحان والأناشيد الجماعية .

د- الكتب والمجلات المصورة ، والتعبير والقراءة .

هـ- القصص الخيالية ... الأسطورية والرمزية والعلمية .

و- الرحلات وهي المنطلق للعب التمثيلي يعكسون فيه مايعرفونه عن استعمالات الأشياء والمواد والأعمال والأجهزة ، بالإضافة إلى الاستمتاع والسرور والخبرات الجديدة التي يكتسبها الأطفال في الرحلات والنزهات .

من المعروف ، أن عوامل كثيرة استدعت افتتاح دور حضانة ورياض أطفال ، تهتم بواحد منها ، وهو حاجة الطفل إلى الخبرات الممكنة في هذه الرياض ، ولكن ما الخدمات التي يجب توافرها ؟ وما التنظيمات التي يحسن اتباعها في هذه الرياض ؟ هذا ما سيتضح في القسم الثاني من هذه الوحدة (ب) .

(ب) مراكز النشاطات في دور الحضانة ورياض الأطفال

في التفكير باللعب ، تواجه الآباء والمختصين مشكلتان أساسيتان هما :

١- عدم القدرة على توفير الإمكانات اللازمة ، والتجهيزات والأدوات الضرورية ، لمواجهة متطلبات وحاجات اللعب عند الأطفال ، في المنزل لكثرة تكاليفها .

٢- عدم إمكانية توفير المنهجية للعب ، بما يتناسب مع نمو قدرات وإحساسات الأطفال، وعلى وجه الخصوص في المنزل ، لعدم تفرغ الوالدين للتخطيط المنهجي لتربية طفلهم وتوفير الألعاب المناسبة له من جهة ، ومن جهة أخرى ، حاجة الطفل إلى خبرات لعب لاتتم له بمفرده وبمعزل عن الأطفال الآخرين .

ويحتاج الأطفال في هذه المرحلة إلى تدريب حسي منظم ، مبني على فهم عميق بخصائص نموه الحسي والعقلي ولقد أكدت الدراسات النفسية ، أن إدراك الأطفال في مرحلة ماقبل المدرسة يتسم بأنه إدراك تركيبي ، تأليفي ، كلي ، يجمع تفاصيل الأشياء

دون الربط بينها ، ولهذا ينبغي أن تثمر تمرينات الإدراك الحسي لصغار الأطفال بتشابهها التام مع ألعابهم التلقائية ، كما ينبغي أن تعد البيئة المحيطة بالأطفال بحيث تسمح لهم بالتجريب في مجالات متنوعة . والحواس هي الوسائل الخارجية لجهاز الطفل العصبي ، يتلقى بها الصور الحاسية المختلفة للعالم الذي يحيط به .

والإدراك الحسي نشاط ذهني يتضمن تنظيم الطفل لإحساساته المختلفة ، وتصنيفها بحيث يضيف على صورها البصرية والسمعية والشمية واللمسية والذوقية ، معان تتبع من اتصال معانيها اتصالاً يؤدي إلي تكوين الخطوط الرئيسية للحياة العقلية للطفل ، ولهذا تنادي التربية الحديثة بأهمية :

أ- الفحص الطبي الدوري لحواس الأطفال ، مع مراعاة نضجها عند اختيار مناشطهم المختلفة .

ب- تنويع إمكانات بيئة الطفل بحيث تهيئ فرص متنوعة لاستخدام الطفل لحواسه المختلفة وتدريبه على الملاحظة المنظمة .

جـ- تنظيم تدريبات حسية للأطفال تساعد على نمو ذكائهم وتفتحه (روش ، ١٩٧٥ ، ص٦،٧،٨،١٦،١٧) .

وهناك عودة على (التربية الحسية) في الفصل الثالث . أما هنا فإن الحديث سيتناول (مراكز النشاط التي يجب توافرها في دور الحضانة ورياض الأطفال) كجهاز تعليمي وترفيهي وترويحي وتربوي ، والتي تعد مرحلة متكاملة الجوانب في مواجهة الطفل واحتياجاته النفسية والاجتماعية والتعليمية ، وهي بهذا تحل كثيراً من المشكلات في الأسرة ، والمجتمع والمدرسة مستقبلاً .

ملاحظة : والمرجع المعتمد في الحديث عن هذا الموضوع - وبتصرف - هو :

(Brophy & et. all., 1975, p.p. 133 - 139)

مراكـــزالنـشـاطـــــات

تختلف دور الحضانة عن المدرسة الابتدائية العادية= ، حيث أن معظم مساحة غرف الدرس تشغل بالمقاعد والطاولات ، حيث يؤدي الأطفال واجباتهم ، وتحوي دار الحضانة طاولات ومقاعد لاستعمال الأطفال خلال نشاطات معينة ، ولكن معظم هذه النشاطات تمارس فردياً أو ضمن مجموعات صغيرة في مراكز التعليم وفي أماكن معينة من حجرة الدراسة ، وفي الغالب ، فإنه لا يجب تحديد أماكن الأطفال في مقاعد أو حول الطاولة ، إذ أنه لايتوقع منهم المكوث فيها .

وبدلاً عن ذلك ، يجب أن يمنحوا الفرص لاستعمال المعدات المنتشرة في جميع أرجاء الغرفة (وضمن الحد الأدنى من التعليمات الضرورية) . دون توقع استقرارهم فترة زمنية طويلة ودون المحاولة لتحديد زمن النشاط ، فالمدة التي يقضونها في النشاط تعتمد على أثره لديهم ، وحجرة الدراسة التي تتسم بحسن التصميم وجودة التجهيز في دار الحضانة ، يجب أن تقسم إلى (مراكز نشاط) عملية ، بحيث يظهر بشكل عرضي وملفت للنظر ، فالستائر ، والبسط والرفوف المناسبة ، وأجزاء أخرى ، تكون مرتبة بحيث يرى المشاهد غرفة تتيح المجال بترتيبها ونظامها لتنفيذ نشاطات متنوعة وبسيطة في المراكز . وتبرز الانطباع الإيجابي بأنها بيئة منظمة ، ومخطط لها ، ومزودة بالمعدات والأجهزة ، تؤدي إلى وحدات نشاط فرعية . هذا ، ويعتمد عدد وحجم مراكز النشاط على حجم الغرفة وعلى أعداد وأعمار الأطفال الذين يمارسون نشاطاتهم فيها ويمكن أن يكون في الغرفة (بعض) أو (كل) النشاطات التالية :

١- مركز نشاط المجموعات الصغيرة . ٢- جناح الكتب .
٣- ركن الألعاب اليدوية . ٤- منطقة اللعب الرمزي (التمثيلي).
٥- ركن الفنون والأشغال . ٦- مناطق اللعب الاستكشافي (معارض).
٧- مركز نشاط فرق اللعب الكبيرة . ٨- مراكز التعليم الخاصة .

وفيما يلي وصف لمراكز النشاط ، ومحتوياتها.

(١) مراكز نشاط المجموعات الصغيرة :

يجب أن تقام هذه المراكز للنشاطات التي يعمل فيها المدرس مع مجموعة صغيرة

من الأطفال ؛ حيث تبدأ تعليمات الانضباط والنظام ، وحيث يعمل المدرس على تقليل الفوضى لمجموعة الأطفال يجب أن يكون مثل هذا المركز في ركن هادئ من الغرفة وأن يسد جزئياً بحقائب دراسية ورفوف وخزائن أو أية حواجز أخرى ، وهذه الحواجز يجب أن تكون عالية بدرجة كافية تمنع أطفال المجموعة من المضايقة مما يحدث في أماكن أخرى من الغرفة ولكن ليست عالية لدرجة تمنع المدرس من متابعة مايجري حوله في الغرفة أثناء عمله مع المجموعة . ويجب أن يتوافر في المركز طاولة تتسع لعدد من الأطفال اللذين يتحدثون بشكل طبيعي معاً ، وكذلك عدد مناسب من المقاعد ، كما يجب أن يوضع بجانب المدرس حقيبة كتب أو طاولة صغيرة تجعل الأدوات في متناوله وجاهزة للاستعمال بما يتفق مع التعليمات والتوقيت الزمني .

أما ترتيبات الجلوس فلابد وأن تتفق بطريقة تمكن المدرس من مواجهة بقية الصف وتجعله على اطلاع بما يجري حوله في الغرفة في الوقت الذي يجلس فيه أطفال المجموعة قبالة المدرس ومولين ظهورهم لبقية الصف ، مقللين بذلك من فرص الفوضى والإزعاج .

وإذا جمع النشاط في نفس الوقت أكثر من معلم وأكثر من مجموعة نشاط صغيرة فلابد من تجهيز ركن إضافي للاستعمال ، وفي هذه الحالة يجب أن تكون المجموعتان في جهتين متقابلتين أو على الأقل في ركنين مختلفين من الغرفة . إن هذا الإجراء سوف يقلل من درجة تداخل النشاطات مع بعضها وسوف تعين مدرساً في كل جانب من الغرفة ، ميسرين بذلك إدارة الصف وضبط المشكلات بسرعة وحزم .

(٢) جناح الكتب :

يوضع في هذا الركن الكتب والمجلات والأدوات الأخرى التي يتفحصها الأطفال وبشكل نموذجي ، ويجب أن توضع هذه الأدوات على رف العرض ، ليس متنها فحسب بل أغلفتها كذلك بحيث ترى بوضوح .

والشكل ذو ضرورة إذا أريد للأطفال أن يسرعوا في إيجاد الكتب التي يبحثون عنها بسهولة ، أما الأطفال اللذين لم يتعلموا القراءة بعد فيمكن استخدام اللون والحجم وأغلفة الكتب للتعريف بها .

إذا لم يتوفر رف العرض ، يمكن تصميم واحد بيسر من خشب الأبلكاج ، وفي الأثناء يمكن استخدام رفوف بسيطة وحقائب دراسية وطاولات صغيرة كصالة عرض مؤقتة.

يجب أن تكون قاعدة الكتب مرفوعة ما أمكن ، كما يجب أن تعرض الكتب بشكل جذاب ويصار إلى ترتيبها كلما لزم ذلك ، فبالإضافة إلى ما يلبي رغبات الطفل يجب أن تكون الكتب المعروضة في أوقات معينة متضمنة مايرتبط بالأعياد والأحداث المتكررة (المناسبات) والموضوعات التي تحمل عناوين تتكرر مناقشتها أو بحثها في النشاطات الصفية ، فإن الارتباط من هذا النوع يساعد على إثارة الاهتمام بالكتب . وسوف تفرز الكتب توسيع المعرفة المحصلة في النشاطات الأخرى .

ويجب أن تكون هذه المنطقة هادئة وقريبة من مجموعة نشاط صغيرة ، ومؤثثة بطريقة تبين أنها منطقة مستقلة ، ومصممة بطريقة عملية تساعد على الاستعمال .

ويمكن للمدرسين أن يجعلوا منها منطقة محبذة للأطفال بتزويدها بالمقاعد وبطاولات صغيرة أو بساط صغير يمكن الأطفال من الجلوس أو الاضطجاع عليه عند تصفح الكتب .

كما يمكن تشجيع الاعتماد على النفس في استعمال هذه المنطقة بالتعزيز وإعطاء الحرية في طريقة الجلوس عند قراءة المدرس لكتاب ، كذلك عن طريق المدرس النموذج الذي يأتي ويؤدي نمط السلوك الصحيح في التعامل مع الكتب ، هذا النمط من التشكيل السلوكي يساعد على زيادة الاستقلالية والمبادأة الذاتية لاستخدام الكتب من قبل الأطفال وهذه كلها تقود الطفل إلى المزيد من التعلم الاستكشافي .

(٣) ركن الألعاب اليدوية :

يجب أن تحتوي الغرفة أماكن متعددة تسمح للأطفال باللعب أو العمل ، وبأنواع مختلفة من الألعاب والأدوات . فهناك أدوات وألعاب تستخدم في العادة على الطاولة . مثل ألعاب الأحاجي ولوحات المسامير والخرز ولوحات الأشكال . فلابد إذاً من وجود طاولة وبعض المقاعد المناسبة للاستعمال من قبل الأطفال أثناء اللعب ولابد كذلك من

طاولة أو رفوف قريبة توضع عليها هذه الأدوات من أجل تقريب المسافة بين مكان الأدوات ومكان استعمالها .

وهناك أدوات وألعاب تستعمل على الأرضية مثل المكعبات والشاحنات والسلال الشبكية وغيرها من الأدوات التي يمكن أن تكون ثقيلة . هذه الأدوات لابد وأن تخزن في مكان قريب ليسهل استخدامها ، كذلك يجب أن تكون بُسط الأرضية قابلة لاستعمال هذه النوعية من الأدوات عليها .

(٤) منطقة اللعب الرمزي (التمثيلي):

يجب أن يتوافر في الغرفة ركن أو أكثر للعب الرمزي ، حيث يمكن للأطفال أن يؤدوا اللعب التمثيلي (التخيلي) أو يمثلوا أدواراً أخرى . ويلزم وجود فقرات ملابس وتقليعات بسيطة ، وغالباً فإن أي نوع من الملابس يمكن أن يكون مفيداً ؛ حيث أن الأطفال يستمتعون بارتداء الملابس التي لم يألفوا لبسها - وخاصة ملابس الكبار - على أية حالة ، فإن الملابس (الأزياء) المفيدة بشكل خاص هي تلك التي تكون معروفة ومعدة لألعاب الدور مثل : رجل الإطفاء - رجل الشرطة - رجل الفضاء - راعي البقر - الممرضة - الطبيب - عامل محطة البنزين - الجندي - ملابس الزفاف ... وغيرها .

ويمكن التدريب على أدوار الكبار في مجال تخصص مديرة المنزل ، والأدوات الخاصة بالمطبخ مثل فرن المطبخ - الثلاجة - الطاولة - خزائن المطبخ والأطباق والأواني ... إلخ ، إن هذا الوضع وهذه المرتكزات المرتبطة به لاتشير فقط إلى تمثيل دور الكبار في سلوك تناول الطعام ولكن إلى دور الكبار عموماً . ومثل هذه النشاطات يمكن أن يساعد الطفل في التعبير عن أمنياته بشكل رمزي ، أن يعمل خلال بعض مخاوفه وعواطفه السلبية ، ويباعد من تركزه في الذات بالسماح له فهم ذاته من منظورات الآخرين نحوه ، أكثر من منظورة ذاته نحو نفسه وبعض المواقف الأخرى لتمثيل الدور هو تخزين الأدوات والبضائع وطرق تسجيلها مثل البضائع المعلبة (المعلبات) والصناديق المرقمة وسجل المقبوضات وطريقة الاستلام وتدقيق الحسابات ... وبتطبيق مفاهيم رياضية من قبل الكبار يمكن مساعدة الأطفال على التعلم من هذه الأدوار باستخدام نقود اللعب الوهمية.

إن بعض الاقتراحات البسيطة التي يمكن أن يطرحها المدرس تدفع الأطفال إلى

ابتكار وتمثيل مواقف من إبداعهم فلديهم من الرغبة في هذا اللعب – والحاجة إليه – مايدفعهم إلى الابتكار وإلى إتقان التمثيل ولعب الأدوار .

(٥) ركن الفنون والأشغال:

هذا اللون من النشاط من الألوان التي يقبل عليها الأطفال بحماس شديد فيجب أن تخصص مساحة لأعمال الفن ومن ضمنها الرسم ومساحة لمشروعات الأشغال التي تتطلب القطع واللصق والتشكيل بالطين (الصلصال) ، أو بعض النشاطات التي قد تصبح ضرورية . بالإضافة إلى رف خاص للرسوم والفرش والورق والمقصات غير الحادة واللاصق (الصمغ) (الغراء) ، أو أية مواد لازمة ، كما يجب أن تتوفر مرايل (أو أية ملابس غير لازمة) يلبسها الأطفال للوقاية من الاتساخ عند الرسم أو التشكيل بالصلصال ، ولابد من توفر دلو ماء وإسفنجة وخرقة للتنظيف ، إذا لم يتوافر حوض ماء بالقرب من هذا الركن .

كما يلزم تواجد حاملات اللوحات ، وتكون زاوية الرسم بعيدة عن حركة مرور الأطفال حتى تقل المشكلات الناتجة عن الحوادث ، ويمكن استخدام ملصقات تحذيرية يفهمها الأطفال ، كما يجب أن تكون الرسومات معمولة بالألوان المائية وتكون قابلة للغسيل ، كما يجب أن تحفظ الألعاب (الموسخة) بمعزل عن الهواء وأن تكون قابلة للطي.

ويراعى في أدوات الفن أن تكون مناسبة لأحجام الأطفال وحاجاتهم الجسدية فمثلاً نعطي صغار الأطفال الطباشير أو الشمع الملون وفراشي الدهان السميكة ، لأنها تتناسب مع قدراتهم ، ولايجوز تكليف هؤلاء الصغار بمشاريع تحتاج إلى قطع دقيق ، بسبب نموهم المحدود في الحركات الدقيقة والتآزر الضعيف عندهم بين العين واليد .

وعموماً فإن أية مادة أو أداة يستعملها يجب أن تكون آمنة وغير مؤذية له .

(٦) مناطق اللعب الاستكشافي (معارض):

لابد أن يتم توفير أدوات للأطفال تساعدهم على الاستكشاف (البحث) والمعالجة اليدوية فتحتوي الغرفة على مناطق يعرض فيها أشياء مثل : الحيوانات والحشرات والسمك مجموعات صخور (عينات صخرية) ونباتات يغرسها الأطفال ويرعونها

ويتابعون نموها ، ومجموعات أوراق شجر ، نماذج سيارات وقطارات وسفن حربية ... وماشابه ذلك ويمكن بمساعدة الأطفال الأكبر سناً تصميم منطقة اللعب الاستكشافي بحيث تتوزع بشكل نموذجي إلى مناطق حساب - علوم - طبيعة ، بحيث تتضمن موضوعات تمكنهم من البحث من أجل استكشاف علاقات ومفاهيم . ويمكن أن يثقفوا حول طرق تصميم مثل هذا المركز أو المنطقة ، ولكن لابد أن يفهموا بوضوح كيف يستخدم هذا المركز، وكيف يعملون فيه بطريقتهم الخاصة .

(٧) مركز نشاط طرق اللعب الكبيرة:

يتم إعداد جزء واسع من الغرفة ويفضل أن لايكون مفروشاً ويحفظ هذا الجزء للألعاب - الموسيقى - الرقص - التدريبات الجماعية - النشاطات الأخرى التي تفترض مشاركة جميع أفراد المجموعة ولتسهيل ألعاب معينة فقد يكون من المساعد رسم دوائر أو نقط أو خطوط على الأرضية أو استخدام شريط لاصق لمثل تلك الخطوط ، وعلى العموم لابد وأن يتضمن البرنامج ألعاب المجموعة وبعض ألعاب القوى والحركة المناسبة لهذه السن.

وتجري التدابير اللازمة لتوفير المكان المناسب في الغرفة - في حالة ماتكون صغيرة - بإجراء ترتيبات تسهل إنشاء المكان المناسب مثل تخصيص وقت معين في البرنامج ، يسمح بإزاحة بعض الطاولات أو قطع أثاث أو بعض الأدوات الأخرى .

(٨) مراكز التعليم الخاصة:

يتوج مراكز النشاطات ، في بعض رياض الأطفال ، وجود تجهيزات ومعدات تقدم أنواعاً خاصة من المراكز التعليمية وخاصة عندما يتعاملون مع أطفال كبار . ومثال ذلك مراكز الاستماع التي تستخدم مختبرات لغة مناسبة ، أو سجلات مع سماعات رأس يستمع منها الأطفال لمعلومات أو تعليمات مع بعض التدريب أو التطبيق لما يسمعونه . وبعض مراكز التعلم الأخرى تستخدم وسائل سمعية وبصرية توافق اهتمام الأطفال وتستخدم أسلوب يتضمن توافر تجهيزات وأدوات تساعد الطفل على إدارتها أو معالجتها بدنياً لإعادة تجربة مصورة على (الفيديو) أو الحصول على التغذية الراجعة ولابد من التذكير بأن الأطفال يتعلمون بشكل أفضل عندما يتعلمون مباشرة وعندما يحصلون على

الخبرة بأنفسهم وخاصة عندما تتضمن الاستخدام اليدوي أو اختبار الأدوات المتوفرة في بيئتهم . وإذا لم تتوافر الأدوات المتقدمة وهي لم تتجاوز مرحلة التجريب النموذجي في بعض المراكز فيكفي استخدام الأجهزة التي يمكن إحضارها من السوق أو تصنيع المواد من البيئة . هذا ويمر الأطفال بخبرات كثيرة في البيئة المحيطة وفي لعب الجماعة ... وسواء انتظم الطفل في الروضة أو لم ينتظم - وإن يكن الانتظام فرصة أفضل - فإن هذه المرحلة العمرية (٤ ، ٥ سنوات) تعتبر مرحلة لها خصائصها القوية في إعداد الطفل لسنوات المدرسة ومواجهة الكثير من متطلباتها ومسؤولياتها .

خصاذص و مميزات الطفوله المبكره

١ - يتميز الطفل بالطاقه الزائده ، و كثره الحركه ، وعدم الرغبه في السكون او الاستقرار ولكن حركاته شامله كما ان العابه سهله الفهم غير معقده . وتبدأ الحركات الاعتياديه التي يمارسها الطفل يوميا بنفسه في حياته العاديه او التي يشاهدها في مجتمعه الصغير كالجري و المشي السريع تنطيط الكره ثم تتدرج هذه الالعاب في صعوبتها و اشكالها مع كبر سنه .

٢ - تعتبر هذه المرحلة مرحلة تغير عاطفي كبير ويبدو الطفل مسروراً مبتهجاً فإذا ماتعب فقد يظهر تعبه على صورة غضب عنيف أو معارضة شديدة .

٣- يميل الأطفال لاجتذاب الأنظار إليهم وفي بعض الأحيان يظهرون خجلاً واضحاً.

٤- إحساس الطفل قوي بالملكية التمركز حول الذات وهو يقاوم من يتدخل في لعبه أو ممتلكاته .

٥- حب الاستطلاع من أظهر مميزات الطفل في هذه المرحلة ، فهو يريد أن يرى ويعرف كل شئ بنفسه (مرحلة السؤال) .

٦- الطفل ضعيف القدرة على ضبط حركاته ، ولذا كانت حركاته وألعابه كلها من النوع الشامل الذي يتضمن مهارة خاصة ودقيقة .

٧- يركز الطفل في بداية هذه المرحلة على نفسه ويرغب رغبة كبيرة في أن يبت في الأمور بطريقته الخاصة ويهمه جداً مايستطيع هو أن يقوم به ولذا تتميز ألعابه بالانفراد ، فهو أناني في لعبه ولايعرف معنى الجماعة ويريد أن يستأثر بكل شئ لنفسه .

٨- نمو المهارات الحركية المختلفة غير متعادل فقد يضعف ميل الطفل وقدرته في مهارة معينة في حين يكتسب مهارات أخرى .

٩- يبدأ ظهور الميل للانشاء والتركيب بواسطة قطع الخشب المكعبة .

١٠- من المظاهر الهامة في هذه المرحلة حب الأطفال للتقليد ففي حوالى سن الثالثة يحاول الطفل تقليد حركات الكبار وتستمر معه هذه القدرة على التقليد لسنين طويلة .

١١- ضعف القدرة علي الانتباه مدة طويلة .

١٢- يميل الأطفال إلى استخدام خيالهم في ألعابهم .

١٣- عند نهاية هذه المرحلة يبدأ الطفل بالاهتمام بما يفعله الأطفال الآخرون ويحلو له ممارسة اللعب مع غيره من الأطفال ، ويظهر التعاون في اللعب ولكن بشكل مبسط ويشعر بحاجة إلى أقران وزملاء وهذه هي السن التي يلتحق فيها الطفل عادة بدور الحضانة ؛ حيث يكون اللعب من أكبر وسائل تربيته .

١٤- في نهاية المرحلة أيضاً يميل الطفل إلى المطاردة فهو يجري خلف والديه ، وإخوته ليمسك بهم أو يجري أمامهم للهرب منهم ، ولذا من الواجب إضافة ألعاب المطاردة إلى برنامجه على أن تكون من النوع ذي النتيجة المباشرة .

١٥- أن يميل الصبية عند سن الخامسة أو السادسة إلى العراك والمقاتلة أكثر من البنات ولو أن ألعاب الجنسين إجمالاً واحدة ويلعب الأولاد والبنات معاً .

وبالتدريج يكون الطفل أصدقاء اللعب ، وهنا تظهر الأهمية الاجتماعية للعب حيث يتعلم عن طريق اللعب بعض العادات الاجتماعية مثل أصول اللعب ومراعاة أدوار الآخرين واحترامه لأفكارهم وتظهر روح التعاون ويكون صداقات جديدة ويتعرف على المثيرات الاجتماعية التي تتخلل اللعب ويقل لعبه مع نفسه ويبدأ لعب البنين يتمايز عن لعب البنات -= كما أشرنا آنفاً - وتبدأ الأنثى تلعب مع الإناث والذكر يلعب مع الذكور (وهذا ما يسمى التوحد مع الجنس) مما يزيد من تأكيد دورها كأنثى ودوره كذكر .

(٢) الأهمية النفسية للعب واللعب :

١- يرضي اللعب دوافع الطفل وحاجاته النفسية : كالحرية والنظام ، والأمن والتركيب والقيادة والاجتماع .

٢- يساعد على تهيئة نفس الطفل للتلقي والتعلم ونمو أدوات التعلم (كاللغة)، كذلك يجذب انتباه الطفل للتعليم ويشوقه إليه .

٣- يتيح الفرصة للطفل في التعبير عن حاجاته وميوله ورغباته التي يعبر عنها التعبير الكافي في حياته النفسية الواقعية .

٤- يعطي الطفل فرصة العيش في اللعب ، ويواكب خبراته ، فكأنه يراقب نفسه ويتابعها في مناحي نموها وتغيرها .

٥- يوفر للطفل وسائل التعبير عن ذاته وانفعالاته ، وتبسط له طرق الاختيار الصحيحة والمناسبة للألعاب والنشاطات .

٦- يوفر للطفل فرصة التغيير ، والحاجة إلى التغيير تصاحب الإنسان طوال حياته.

(٣) الأهمية الاجتماعية للعب :

١- يدرب الطفل على الانتقال من الفردية (الأنا) إلى الجماعية (نحن) ، (هم) .

٢- يساعد على تنظيم وتوجيه الألعاب الجماعية السلبية (الشلة وجماعة الرفاق) إلي ألعاب جماعية إيجابية ، كالفرق والنوادي والمعسكرات).

٣- يقدم اللعب الجماعي المجال لتقويم خلق الطفل حيث يخضع الطفل لعمليات جماعية مفعمة بالأجواء النفسية والعاطفية والانفعالية القابلة للتعديل ومن هذه العوامل (المشاركة الوجدانية - التضامن - المنافسة الموجهة - التعاون - احترام الآخرين - الطاعة في اتباع التعليمات وأدوار القيادة والتابعية بوضعها السليم).

٤- يساعد الطفل على التعرف على قدراته ومواهبه الإبداعية الفردية أو الجماعية من خلال النشاط والألعاب المتنوعة والعديدة .

٥- يساعد الطفل ويوفر له فرص بعض الأدوار الاجتماعية الإيجابية .

٦- يوفر للطفل ممارسة مواقف لعب ، قد تشبه بعض أو كثير من مواقف الحياة التي قد تواجهه في المستقبل .

٧- يتعلم الطفل المعنى الحقيقي لقوانين وعادات المجتمع ، فهو يتعلم أن من يخرق القوانين يفسد اللعب ، ومثل ذلك من يخرق قوانين وعادات المجتمع يفسد المجتمع.

خصائص أدوات اللعب الجيدة :

١- تعطي الفرصة لمزاولة عدة أنواع من النشاط.

٢- تتناسب مع عمر الطفل ومستوى نموه .

٣- يمكن للطفل تناولها دون مساعدة من الكبار .

٤- تتصف بالأمان بصرف النظر عن طريقة استخدام الطفل لها .

٥- تعطي الفرصة لأن يلعب الطفل مع الأطفال الآخرين .

٦- يمكن استخدامها داخل أو خارج المنزل .

٧- تتلاءم مع ذوق الطفل ومزاجه بالنسبة للألوان .

٨- تستثير ميول الطفل وقدراته الإبداعية .

٩- تنتمي للطفل ولايشاركه فيها أحد من الأطفال الآخرين إلا إذا رغب هو ذلك.

١٠- تكون صغيرة وخفيفة بدرجة تكفي بحيث يمكن للطفل أن يحركها دون مساعدة من أحد .

تصنيف اللعب وفقاً للسلوك الاجتماعي المتضمن :

قامت بارتن Partin بدراسة استطاعت من خلالها دراسة سلوك اللعب لدى الأطفال في الأعمار المختلفة أمكنها من خلالها أن تصنف اللعب طبقاً لمقدار السلوك الاجتماعي المتضمن إلى ست فئات هي :

١- اللعب الخالي تماماً من السلوك الاجتماعي Unoccupied Behaviour

فيبدو أن الطفل لايلعب بالمرة ، ولكنه يشغل نفسه بمشاهدة شئ ما جذب انتباهه مؤقتاً . وعندما لايكون هناك مايثير فإنه يلعب بجسمه كأن يصعد على كرسي ثم ينزل

منه ، أو يدور هنا وهناك ، أو يتبع شخصاً يتحرك أو يجلس في مكان معين من الغرفة محدقاً النظر فيما حوله .

٢- اللعب الانفرادى Solitary Play

حيث يلعب الطفل وحده مستقلاً عن الآخرين بلعبه التي تكون مختلفة عن تلك التي يستخدمها الآخرون ولايتكلم معهم إلا قليلاً جداً ولايبذل أي جهد للتقارب . أو للحديث مع الأطفال الآخرين . ويتمركز اهتمامه على نشاطه ويستمر فيه غير مبال بما يفعله الآخرون .

٣- سلوك المتفرج On Looker Behaviour

يقضي الطفل معظم أوقاته في مشاهدة الآخرين وهم يلعبون . وكثيراً ما يتحدث للأطفال الذين يلعبون ويسأل أسئلة أو يقدم مقترحات ولكنه لايشترك في اللعب . ويقف أو يجلس على مقربة منهم بحيث يرى ويسمع كل مايجري . وهو في ذلك يختلف عن الطفل في الحالة الأولى الذي يلاحظ أي شئ مثير يحدث حوله ولايهتم بجماعة الأطفال.

٤- اللعب المتماثل Paralled Play

حيث يلعب الطفل مستقلاً عن الآخرين ، ولكن النشاط الذي يختاره بطبيعة الحال بين الأطفال الآخرين . فهو يلعب بلعب تشبه تلك التي يلعب بها الآخرون المحيطون به ، ولكنه يلعب بها كما يحلو له ولايحاول أن يؤثر على نشاط الأطفال الآخرين . فهو يلعب بجانبهم وليس معهم .

٥- اللعب المشترك Associated Play

حيث يلعب الطفل مع الأطفال الآخرين ، وهناك تبادل لمواد اللعب ويتبع كل منهم الآخر في التحرك بلعبته كما توجد درجة معقولة من المحاولات التي يقدم بها البعض لضبط عملية اللعب في الجماعة . فالكل يشغل نفسه بنشاط متشابه إن لم يكن متماثل. لكن ليس هناك تقسيم عمل أو تنظيم للنشاط فكل طفل يعمل كما يحلو له ولايخضع ميوله للجماعة .

٦- اللعب التعاوني أو المنظم Coopatative or Organized Play

يلعب الطفل في جماعة منظمة من أجل تحديد وسائل اللعب . من أجل تحقيق هدف معين يتنافسون عليه ، أو من أجل تمثيل أدوار الكبار في حياتهم الجماعية . أو من أجل لعب مباريات رسمية . وهناك نوع من الانتماء أو من عدم الانتماء للجماعة . ويتحكم في الجماعة واحد أو اثنين من أعضاء الجماعة يوجه نشاط الآخرين أما الهدف ووسيلة تحقيقه فيستلزم توزيع العمل . وأن يكون لكل فرد دوره ، وتنظيم النشاط بحيث تتدعم جهود كل فرد في الجماعة عن طريق الآخرين .

ويبدأ الاهتمام بالرفاق من وقت مبكر ، ولكن المهارات اللازمة تحتاج في نموها إلى وقت وتدريب كما ينمو هذا الاهتمام من خلال مواقف اللعب الذي يتيح فرصاً عديدة للتفاعل والاندماج التدريجي ، فيلاحظ في الطفل التام أن الاهتمام بالرفاق يبدأ أولاً يليه تزايد التفاعل معهم . وكلما ازداد التفاعل تحسنت المهارات الاجتماعية المكتسبة التي تؤدي دورها إلى تفاعل أكثر .

نمو مهارات اللعب Play Skills

يتعلم الطفل بعض المهارات المرتبطة باللعب مثل الرمي والقبض على الكرة ، وركوب الدراجة والتزحلق والعوم وبناء أشياء من الخشب والطين ومواد أخرى .

ويلاحظ تفوق الأطفال الذين يتميزون بمهارات عالية في هذه النواحي في توافقهم الدراسي وفي علاقاتهم الاجتماعية خارج المدرسة عن الأطفال الذين تنقصهم هذه المهارات من أقرانهم .

أهمية اللعب بالنسبة لطفل المدرسة الابتدائية :

١- يجد في اللعب تنفساً لغضبه الشديد.

٢- نمو لكل أجزاء الجسم بما في ذلك العظام والعضلات والأجهزة الداخلية .

٣- تدريب يساعد على رفع شهيته ونومه نوماً صحيحاً .

٤- تنمية لكثير من المهارات التي ستصبح ذات أهمية وفائدة كبيرة في حياته.

٥- تنمية لقدرته على التركيز على العمل الذي يقوم به .

٦- مخرجاً ملائماً للتنفيس عن الغضب والغيرة والخوف .
٧- وسيلة لتعليم كيفية التعامل مع الأطفال الآخرين .
٨- يتعلم الطفل من خلال اللعب كيف يتوحد مع رغبات الآخرين .
٩- يتعلم من خلاله الطفل كيف يتعاون وكيف يشارك الآخرين .
١٠- يتعلم الطفل من اللعب الروح الرياضية (التي لاتتباهى بالنصر ولاتثور للهزيمة).
١١- يتعلم الطفل من خلال اللعب كيف يتوحد مع الآخرين (الأولاد مع الأولاد والبنات مع البنات).

اللعب في سنوات المدرسة

يأتي الطفل إلي المدرسة ويتعرض لواحدة من أكبر الصدمات التي تواجهه في حياته. فهذه ساحات المدرسة وأبنيتها وهذا العدد الهائل من الأطفال اللذين لم يعهد أن رأى حشداً مثلهم قبل هذا اليوم ، وهؤلاء المدرسون .. وقد يندفع بعض الأطفال بالبكاء ويهرب بعضهم وينزوي آخرون ... إلى غير ذلك من المواقف التي طرأت بفعل هذه الصدمة. أما الأطفال الذين مروا بخبرات في الروضة فلا يزيد عندهم ذلك إلا خبرة معدلة لخبرتهم السابقة ، هذه الخبرة الجديدة قابلة للتطور والتعديل .

وبعد أن يتعرف الأطفال على أجواء المدرسة وأنظمتها وتعليماتها ، فإنهم ينطلقون إلى حيث اللغة المشتركة فيما بينهم ، فيقودون بعضهم - في المدرسة - إلى ألعاب صاخبة ، ذات ضجيج والتي لاتعتبر مرفوضة بحد ذاتها ، ولكنها غير مناسبة لغرفة الصف . وسلوك مثل هذه المجموعة غير المنضبطة ، يكون بالمقاتلة المصطنعة . ومايصاحبها من أصوات وحركات تقليد والمصارعة والركض والصراخ وعلى أية حال لابد من تحويل الطفل عنهم وإيقافه من التعامل معهم وعادة فإن القوة والتصدع في الأسرة ، ينتقلان إلى خارج البيت وفي المدرسة تتجمع هذه المواقف لدى الأطفال وتخرج عن طوق الضبط فتأخذ شكل الأفلام الصامتة غير أنها ليست صامتة .. حيث يتصرف الأطفال بقسوة مع بعضهم ولابد من التنفيس عما عندهم ولكن ذلك يتطلب انضباطاً وتنظيماً في المدرسة .

والحل المنصف لمواجهة هذه الحالة ، ومنذ البداية ، هو إطلاق الأطفال في الألعاب

الخارجية في ساحة اللعب يركضون حولها ويلعبوا بالعربات ويتسلقون السلالم ويلعبون بالبراميل والألعاب الكبيرة الأخرى أما الألعاب الداخلية ، فالمسألة مرتبطة في التعامل مع الأناشيد والإيقاعات الراقصة، (طومسن 141 - 140 .Thompson, 76, p.p).

هذه هي الصورة العامة عن الأطفال في بواكير حياتهم في المدرسة وفيها تظهر نشاطاتهم وألعابهم ، وتنشأ لديهم دوافع كثيرة للخوض في اللعب يمكن ملاحظاتها وملاحظة مدى تساير جوانبها ضمن التقسيم الذي تتبع فيه نشاطات الطفل وفق تسلسل عمره الزمني ، في مراحل الدراسة .

(أ) اللعب في المرحلة الابتدائية الأولى (سن ٦ ، ٧ ، ٨ سنوات):

تعتبر هذه المرحلة امتداد وتطور طبيعياً لمرحلة "الروضة" وفي هذه المرحلة يميل الأطفال إلى ألعاب التخيل ، كما يحدث ذلك في لبس ملابس التنكر ، كذلك تعتبر هذه المرحلة من مراحل النشاط التوقيعي مثل الرقص الشعبي بمصاحبة الأغاني الشعبية الشهيرة ، كما تعتبر الألعاب الكبيرة المنظمة مثل : كرة الركل وسباقات التتابع وكرة القدم من الألعاب المحبوبة بالإضافة إلى ألعاب الغناء (كورين ، ١٩٦٤ ، ص ٣٣)، ويلاحظ أن طفل السادسة من العمر يستنفذ طاقة كبيرة في الركض والقفز والتسلق إلا أنه يتعذر عليه استخدام عضلاته الصغيرة بسهولة ، فهو بسبب تسرعه في أداء أعماله يفشل أحياناً في ربط سيور حذائه وقد يفشل في تشغيل لعبته الميكانيكية .

إن الطفل في هذه المرحلة مايزال يعتمد على ماتثيره فيه المرئيات والناس من حوله وإن إدراكه القوي لما يحيط به يدفعه إلى أن يلمس ويرى ويتحرى وهذا الاهتمام بما يحيط به من الأشياء يجعل تركيزه على النواحي الدراسية أمراً في غاية الصعوبة . وأبناء السادسة بحاجة إلى كل مايسعهم الحصول عليه من الاعتراف الجماعي لهم وهو يجرب مهارته في كل شئ ويميل إلى النشاط بكل طاقاته لذلك يجب أن يعطوا المجال لتحقيق ذاتهم – دون رعاية زائدة أو انتقاد مستمر .

كما أن الألعاب الجماعية التي تستوجب المنافسة أو التي تقتضي التعاون التام ليست مرغوبة في هذه السن .. فيعطي الطفل الحرية في ممارسة الرسم وأعمال الصلصال

وفي بناء المكعبات أو قص الخطابات وأن يلعب في ساحة اللعب (خطاب، ٨٢ ص ٥١، ٥٢).

أما أبناء السابعة من العمر ، فعلى الرغم أن سنهم مستقرة نوعاً ما إلا أنهم مايزالوا يحسون بالاضطراب من الناحية الجسدية ، ومايزالون بحاجة إلى وقت طويل حتى يتمكنوا من إتقان الأعمال التي تتطلب تناسقاً جسدياً وتآزر حركياً ويتميز أبناء هذه السن بما يلي :

١- الإقبال على إتقان المهارات والاستمتاع بها رغم عوامل الفشل التي قد تواجههم.
٢- يصبحون أقل خوفاً من سلطة القانون وأكثر ميلاً للانصياع الطوعي لها .
٣- كثرة الحركة وعدم الاستقرار في مكان واحد كما يميلون إلى المزاح والفكاهة .
٤- الميل إلي المطالعة ، والاستمتاع بالخيال والأساطير والخرافات ، دون الشعور بالخوف .
٥- الانتقال إلى مرحلة التدريب على الألعاب الرياضية. (المرجع السابق، ٥٦-٥٧).

لكن أهم مايميز أبناء الثامنة من العمر أنهم يبدأون بتقبل أنفسهم وتقبل مايحيط بهم من أشياء وأشخاص وصعوبات ، ومن ثم فإنهم يكيفون أنفسهم لها بقابلية تميزهم في مجتمعهم وفي مدرستهم ويندهش المحيطون بهم لهذا التحول السريع عما كانوا عليه قبل فترة وجيزة .

تأخذ شخصية الطفل الاجتماعية بالتشكل وتظهر لديه صفات اجتماعية محبذة فهو ينتمي للجماعة ويتأثر بها ويتميز داخلها بنشاطه الإبداعي كما يميل إلى مساعدة الآخرين ويحب الطفل تقليد الآخرين ، في الحركات والنشاطات والألعاب والكتب التي يطالعونها والبرامج التي يشاهدونها ويظهر لهم تنازلات كثيرة عن مشاعره ويقبل كثيراً من الأفكار المطروحة عليه .

ويحكم أبناء الثامنة من العمر على زميلهم عموماً من خلال نشاطاته وإبداعاته ولكنهم يحترمونه إذا كان متفوقاً عليهم في التحصيل .

وتحظى ساحة اللعب بالاهتمام والقيمة الكبيرة ، أما اللعب في الهواء الطلق فهو متنفسهم خارج المدرسة ؛ حيث يفسح المجال فيها أكثر لألعاب الألغاز والطرائف ، الفكاهات ، والأناشيد وسرد القصص وتمثيل الآخرين وتقليدهم .

(ب) اللعب في المرحلة الابتدائية المتأخرة (سن ٩، ١٠، ١١ سنة):

هذه المرحلة هي مرحلة الاندماج بين خصائص سنواتها فلا يكاد يبين مظهر في إحداها يتصف فيه بشئ عن غيرها . فابن التاسعة أو العاشرة أو الحادية عشرة من العمر هو (أو) هم أبناء هذه المرحلة ، فخصائصهم متماثلة ، ونشاطاتهم وألعابهم تحمل نفس الأشكال ونفس السمات .

ويميز هذه المرحلة ثلاث أنماط من النمو ومايجاريها من تطور للألعاب عندهم وهذه الأنماط هي :

١- النشاط الجسمي :

يصبح النشاط الجسمي في هذه المرحلة أكثر انسجاماً وتناسقاً . فالذكور والإناث من الأطفال يصبحون قادرين على قذف الكرة وعلى السباحة وعلى استعمال أيديهم في النسج والخياطة وحفر الخشب وتركيب الألعاب الميكانيكية وتظل الألعاب القديمة كنط الحبل والحجلة في دائرة اهتمامهم .

٢- النشاط الاجتماعي :

العصابه (Gang) هي مركز اهتمام الطفل في هذه السن و ينعكس تاثير العصابه عليه و تظهر تصرفاته السيئة التي يقوم بها من اجل المحافظة على بقائه في هذه المجموعة (العصابة) ومن أجل إثبات استقلاليته الشخصية أمام أفرادها .

٣- تنوع النشاطات وأنماط السلوك التى تحتاج إلى تعديل سلوكى:

فهذه رغبتهم الجامحة في اللعب الحر وفي الانطلاق نحو الطبيعة ونشاطاتها مثل: الرحلات والمعسكرات والتجوال .

وهذه تطلعاتهم إلى الاستقلالية والحرية في الخروج من البيت وفي اختيار المجموعة وفي كيفية قضاء وقت الفراغ ، وفي اتخاذ منحى يتسم بالفوضى في الحركات وإطلاق الصيحات وإخراج الأصوات المزعجة رغم تميزهم بالقدرة على إصدار الأحكام الجيدة من حيث الصواب والخطأ ، ورغم اتجاههم في الوقت ذاته نحو تقمص الشخصيات المتميزة في

مجالات الحياة المتنوعة .

ولمواجهة بوادر الخطر في هذه المرحلة ، يحسن استغلال طاقاتهم وتوجيهها إيجابياً، كذلك دراسة حاجاتهم وطموحاتهم وإعداد برامج تعديل سلوك مناسبة ، تغطي مظاهر نموهم وتتابع تنظيم ألعابهم في البيت والمدرسة ومرافق النشاط .

(جـ) اللعب في المرحلة الإعدادية (سن ١٢، ١٣، ١٤ سنة ... فأكثر):

هذه المرحلة هي مرحلة تمايز جميع نواحي النمو ومظاهره وفي نهاية هذه المرحلة بين الخامسة عشرة والسادسة عشرة من العمر ، يصل نضج الدماغ بيولوجياً إلى نحو من الاكتمال وفي هذه المرحلة من الطفولة (المتأخرة) نجد أن البنين والبنات يفضلون الألعاب الجماعية . وفي الطفولة المتأخرة والمراهقة المبكرة تظهر الهوايات ، وترجع أهميتها إلى أنها تعطي الفرد فرصة للتعبير عن فرديته وميوله واهتماماته وتحقق له الشعور بالمكانة الخاصة ، إذا كان لايستطيع تحقيق ذلك في اللعب الجماعي وهي تختلف عن اللعب في أن هدفها أكثر وضوحاً (وأكثر عقلية) ... ومن أمثلتها هواية جمع الطوابع البريدية والمذكرات والأوتوغراف) والموسيقى .. ومع بداية فترة المراهقة تبدأ المباريات وإن كانت غير منتظمة ولاتخضع لقوانين المباريات .

وفي مرحلة المراهقة يسود اللعب الاجتماعي حيث تغلب التجمعات الاجتماعية وأوجه الترفيه ، كما في الحفلات أو التجمع مع الأصدقاء وهنا يتضح التفاعل الاجتماعي الذي تسوده روح الجماعة والنشاط المستمر (حامد زهران ، ١٩٧٧ ، ص ٢٧١).

وتحمل هذه المرحلة في ثناياها مخاطر كثيرة على الطفل فهي (مرحلة عبادة الأبطال) والرغبة في الاستقلال عن الأسرة مع التظاهر بمعرفة كل شئ ... كما أن الألعاب الكبيرة المنظمة وألوان النشاط الرياضي، تكون لازمة لمواجهة نمو القدرة على التعاون وعلى إنجاز المسئوليات (كورين ، ١٩٦٤ ، ص ٣٣) .

وهذه المرحلة ، من أكثر المراحل التي يحتاج فيها الطفل الفهم العميق لمشكلاته والتخطيط الواعي لألعابه والعناية الفائقة بإرشاده نحو التحصيل المثمر . وهي مرحلة تتكشف فيها القدرات وتتبلور فيها الميول ، ولذلك كله نحرص على توجيه الدعوة إلى

الفهم والوعي للمراحل السابقة لهذه المرحلة أولاً. ثم بناء نظرتنا وتربيتنا للطفل تربية جادة تأخذ بما عنده من حاجة إلى إعداد لمستقبله وبما عنده من حاجة إلى اللعب الموجه أو النافع والسار ، الذي يكمل عملية الإعداد هذه على صورة طبية .

ولعل القائمين على التربية (بكل ماتعني الكلمة) حريصون على بناء شخصية متكاملة سوية للأطفال منذ بواكير حياتهم ، بدءاً بتربية حواسهم إلى تطوير المناهج التي تنمي هذه الحواس والتي تطور ألعابهم بما يتفق مع مظاهر نموهم في مراحل العمر المتعاقبة لديهم .

اللعب ومظاهر النمو عند الطفل :

يؤثر اللعب ويتأثر مع مظاهر النمو عند الطفل ، لدرجة توحي بأن مظهر نمو معين - كالحبو مثلاً - إنما هو صورة من اللعب التي تأتي بالضرورة لتدفع بالطفل إلى استكشاف ماحوله بسرور واستمتاع . وأحياناً يندفع الطفل باحثاً عن حذائه ، وهو يؤدي حركات من القفز أو الانبطاح أسفل السرير ، وقد يسرد قصة ما أثناء ذلك ... إلى غير ذلك من الأفعال ، التي يصعب التمييز فيها وفيما إذا كان الطفل والحالة هذه يعبر عن مظاهر نمو أم أنه يلعب وحسب .

فعلاقة اللعب ومظاهر النمو ، علاقة بنائية ، يتطور فيها اللعب مع النمو ، ويتطور النمو فيه مع اللعب ، من أجل بناء شخصية الطفل .

هذه العلاقة المتبادلة ، التي يوظف فيها اللعب كمظهر للنمو ، ويوظف فيها النمو كمظهر للعب ، إنما هي نابعة عن توحد الأهداف وشمول النتائج لكامل بناء الطفل ، وتتضح هذه العلاقة ونتوثق من خلال دراسة عدد من مظاهر النمو فيما يلي :

(١) اللعب والنمو البيولوجي :

ينظر إلى اللعب في بدايات حياة الطفل ، على أنه مجموع الحركات وردود الأفعال الجسمية ذات الخصائص المعروفة كالعشوائية ، والعامة أولاً فالخاصة ثانياً ، والبسيطة فالمركبة ... لذلك نلاحظ في الطفولة أن اللعب بسيط وعضلي في جملته ، وإن كان الذكاء يدخل في عملية اللعب - وعن طريق اللعب ومن الناحية الجسمية الفسيولوجية في

بنية الشخصية – يمرن الطفل عضلاته وينميها على نحو سليم ويدرب كل أعضاء جسمه بشكل فعال ، وفي مرحلة الرضاعة وحتى سن الثالثة يكون اللعب فردياً استجابة لحاجة الطفل ورغبته فقط ... ومع بداية فترة المراهقة تبدأ المباريات ، وإن كانت غير منظمة ولاتخضع لقوانين المباريات – إلا أنها كألعاب تنفذ وفقاً لاحتياجات اللعبة وحركاتها – وبالتدريج ومع مرور الوقت ، يظهر التمسك بقواعد اللعب وقوانينه ، ويقوم كل فرد بدوره المضبوط ويحترم حقوق الآخرين ، وهكذا نرى في اللعب خليطاً من النشاط العضلي في إطار حضاري اجتماعي ... (زهران ، ١٩٧٧ ، ص ٢٧١ ، ٢٧٤).

وفي دراسة عن تأثير اللعب على نمو النشاط الحركي للأطفال في سن ماقبل المدرسة ، فقد توصل (زابا روجيتس ، ١٩٤٨) إلى أن اللعب حين يخضع للتنظيم الملائم، فإنه يوفر شروطاً مواتية للنمو وتحسين الأشكال المختلفة للنشاط الحركي عند الطفل .

وفي تحليله لأسباب وطبيعة تأثير اللعب على نمو النشاط الحركي عند الطفل، يبين أنه حتى وإن كان الطفل يستوعب المهارات الحركية المعقدة ليس في اللعب وإنما عن طريق التعلم المباشر، فإن اللعب ، بصفته يوفر تلك الشروط الملائمة التي تهيء الطفل لتحسين هذه المهارات فيما بعد .. (ببلاوي ، ١٩٧٩ ، ص ١١٨).

ثم تعلق – ببلاوي – فتذكر ، «أن المدخل الجسمي حركي لتربية الأطفال في سنوات ماقبل المدرسة ، خاصة وأنه لايعود بالفائدة على المتكونات الجسمية من بنية الشخصية فحسب ، ولكن أيضاً على (الفاعلية النفسية) بصفة عامة : فاعلية الانتباه والإدراك والتخيل والتفكر والذاكرة والإرادة والضبط الذاتي وغير ذلك من مظاهر تطور نمو عمليات النشاط النفسي في الطفل».

وبشكل عام يمكن ملاحظة أن ممارسة بعض الألعاب – والرياضية منها خاصة – تنمي الجسم من خلال ممارستها بشكل يتناسب مع هذه الألعاب .

(٢) اللعب والنمو العقلي :

إذا ترك للأطفال حرية التجاوب نحو أدواتهم بحرية وتلقائية ، كما تقول (Yardley, 73, p. 23) «فإنه يمكن رصد أنماط الألعاب عندهم».

فالطفل يستكشف من خلال اللعب ، الكثير من المبادئ والقوانين ويستشعر كثيراً من الإحساسات ، وعلي سبيل المثال : فلعب الطفل بالرمل يساعده على استكشاف خواص في الرمل تفككه وجفافه ، وانسيابه ، وتوزعه بغير نظام حين ينثره على الأرض أو في الفضاء ، كذلك عندما يضيف الماء إلى الرمل فيستشكف خواصاً أخرى مثل : الرطوبة والليونة والانزلاق والتشكل ، وعندما تجف يقطعها ويفتتها .

ومن ناحية أخرى فإنه خلال هذا اللعب بالرمل يمر بخبرات وإحساسات متنوعة ، ما كان له أن يتعرف على ذلك كله مالم يمر بخبرة اللعب ذاتها ، وما كان له أن يستوعبها أو يفكر فيها بغير هذه الخبرة من اللعب .

ومن جانب آخر ، فعندما يستجيب الطفل لإثارات ضوئية أو صوتية فإن الأهل يسرون، ولكنهم لايعلقون على هذا الأمر أكثر من كونه ردود أفعال منعكسة للمثيرات ، ولكن ، وعندما تبدأ استجابات الطفل تخضع لتربيتهم النفسية وتعبر عن استجابات شرطية أو لمثيرات اصطناعية (غير شرطية) ، فإنهم يبدأون بالإشارة إلى نمو عقلي شبه مستقل ، وعندما نعلم أن معظم هذه الاستجابات ناتجة عن مثيرات (لعب) فهي تؤكد لهم ذلك الربط بين أهمية اللعب والنمو العقلي.

فكلما ازدادت استجابات الطفل استقلالاً كلما تميز لعبه ، وكلما نما يلاحظ أن ألعابه تنحو باتجاه الألعاب التي تحتاج إلى تفكير وتخطيط بسيط أولاً ثم يزداد تركيباً إلي أن يصل إلى مرحلة المبادأة في اختيار لعبة (ألعاب وأشخاصاً وتقليداً ولغة) ، ثم يبدأ بالتعبير عن ذاته وإبداعاته).

- «إن النمو العقلي يبدأ بالنمو الجسمي الذي يجب أن يشبعه الطفل بكل ما أوتي من قوة وبكل وسيلة ممكنة ، بالحس ، وبالملاحظة ، وبالأسئلة والاستفسار وبالتدخل المباشر. ولهذا السبب كان علينا أن نزود البيت والروضة بأدوات اللعب التي تثير قواه العقلية وتحفزها على العمل» .

وبعد كل هذا فإن الطفل الذي يمتاز بكثرة الأسئلة يدل على أنه قد مر بكثير من المهارات التي تتطلب استخدام الحواس والعقل معاً .

إن كل ما يقع تحت حس الطفل يكسبه خبرة جديدة تضاف إلى خبراته السابقة ، وكلما أثرى تجربته ، كلما واجه بشوق عالم المدرسة الأوسع والأكثر. (عدس وزميله، ١٩٨٠، ص ٧٣، ٧٥) فالطفل والحالة هذه بحاجة إلى من يستمع له ويجيبه على استفساراته بصبر وحكمة .

يعتبر تعليم الطفل باللعب من خلال الحدث اليومي الذي يصادفه ويمر بخبراته ، من أفضل السبل لتنمية قدراته العقلية ، خاصة عندما تكون هذه الخبرات تجريدية فمثلاً : يعتبر مفهوم الزمن من أكثر المدركات صعوبة ، فهي تعني القليل للطفل الصغير ، إن اختبار الزمن يحتاج إلى وقت ، وحيث أن الطفل لم يعش بعد كفاية ليعرف ماذا يعني الوقت ، وبسبب طبيعته التجريدية فإن عدداً قليلاً من الأطفال يطورون حساً صحيحاً للزمن. (Yardley, 74, p. 47) ومثال ذلك كما أوردته (ياردلي) :

- أن طفل الثالثة من العمر ، يمكنه أن يعرف إيقاعاً على طبل أو (باب ، أو طاولة). مستخدماً كلمات مثل «ليل» و «نهار» و «وقت الحمام» و «وقت الشاي» يقولها وهو يلعب أو يغني ، ولكن مفاهيم الزمن عنده تبقى غير متطورة .
- وفي الرابعة من العمر ، يبدأ بإدراك التتابع في الأحداث ، فهو يعرف أن وقت الغذاء يتبع وقت الفطور ... ويلعب بعد الفطور .. ثم يبدأ باستخدام كلمات مثل «اليوم» ، «أمس» ، «غداً» - دون ترتيب .
- أما ابن الخامسة من العمر ، فإنه يرى يومه ، كجزء مقسوم من الزمن خاص به حيث تتلاحق فيه الأحداث ، ثم يربط بين أحداث معينة وأوقات معينة من اليوم .
- وعندما يتكلم طفل السادسة من العمر عن «الأوقات القديمة» فقد يعني أيام كانت جدته طفلة أو ربما عن أيام إنسان الكهوف .

وإذا ما توصل الطفل إلى مدركات واضحة عن الزمن مع الأحداث فإنه في سن المدرسة ، حيث يستطيع الكتابة ، يعبر عن ذلك بقوله مثلاً : تناولت فطوري الساعة السابعة ، وبدأ دوام المدرسة الساعة الثامنة ... إلى غير ذلك من الأحداث وتوقيتها . وبهذا تتضح مدركاته العقلية من خلال أهمية الحدث وارتباطه بأوقات تهمه كثيراً وهي

أوقات اللعب .

(٣) اللعب والنمو العاطفي :

إن اللعب – دون تخصيص – يسهم وإلى حد كبير ، بأشكال مختلفة في تطوير المظاهر الإيجابية ، ويقدم التجهيزات النفسية المناسبة للطفل حيال نموه العاطفي والانفعالي . فيساهم في نمو استجابات التمايز الانفعالي من الاستجابات الجسمية إلى الاستجابات اللفظية .

واللعب كذلك يهذب هذه الاستجابات ويخفض من حدتها ، وينقلها من التمركز حول الذات إلى الانطلاق نحو المشاركة الجماعية . ويساعد اللعب في بناء قيم انفعالية عاطفية جديدة عند الطفل فقيمة النجاح والفشل والربح والخسارة والهجوم والدفاع والمداورة والانسحاب ، أصبحت عنده ذات معنى إيجابي هي الاستمرار والتقبل ضمن اطر ذات أحكام وقواعد وأصول يحرص على المحافظة عليها ، فإذا فاز في مباراة ، أدرك ضرورة استقبال الفوز بطريقة تنسجم مع احتمال خسارة في المستقبل ، فلا يطغى عليها الانفعال لدرجة الغرور أو المباهاة .

وهو بهذه القيم التي خبرها من اللعب يصل إلى طور من الاستقرار العاطفي الذي يبني لديه شكلاً من أشكال الجد والمثابرة في العمل والتحصيل الدراسي ، فالاستقرار العاطفي حافز في حد ذاته للطفل في جوانب حياته المتعددة .

ولا شك أن دور التربية الأسرية أو المدرسية أو في المجتمع ، له الأثر الواضح في تطوير المظاهر الانفعالية الإيجابية أو السلبية . وتكون الغلبة للمظاهر الإيجابية إذا توفر الانفتاح والتواصل التربوي بين الأسرة والمدرسة والمجتمع . وربما يكون اللعب والنشاطات الموجهة خير مفتاح لهذه العلاقة .

ويلعب عالم الكبار والأسرة دوراً ذا أهمية بالغة في التطوير السلبي للنمو الانفعالي والعاطفي ، وتتناول فيما يلي عدداً من الأفكار المؤثرة في هذا الشكل من التطوير السلبي – بتصرف – عن (عدس وزميله ، ١٩٨٠، ص ٧٧ – ٧٩) .

١) تصرفات الكبار والأهل غير الواعية ، والتي تنقل صورة مشوهة عن العالم

الخارجي ، طابعها الضجيج والصياح والمناقشات الحادة والنزاعات .

٢) عدم توفر الوعي الذاتي لدى الكبار ، بالأسلوب الذي يجب أن يظهروا فيه أمام الأطفال والأدوار المنوطة بهم ، والتي يفترض فيها أن تكون واضحة أمام الأطفال ، فما الخطأ والصواب ؟ ومن يصدر الأحكام ؟

٣) كثرة القيود التي يفرضها الكبار على الصغار مع ضعف الاستجابة لتساؤلات الصغار ولانفعالاتهم .

٤) استخدام الكبار «التحويل» في تنفيس انفعالاتهم نحو أشياء لا علاقة لها بموضوع هذه الانفعالات ، فينقل هذا التحويل إلى الصغار بالتقليد .

٥) تطويق حاجات الطفل وانفعالاته وتحجيمها لدرجة مبالغ بها ، وذلك بالادعاء أن الغيرة على مصلحته هي السبب وخوفاً عليه أن يؤذي نفسهم.

٦) إهمال اللعب عند الأطفال غير مقدرين لأهميته .

وبالتحرز مما سبق والتنبه إلى تلك الأخطار يمكن أن يكون الأهل والكبار دعامة بناءة في تربية الانفعالات والعواطف عند الأطفال ، ويكون اللعب واحداً من أهم الأدوات المسخرة لهم لتنفيذ هذه التربية .

(٤) اللعب والنمو الاجتماعي :

يمكن القول أن أهمية اللعب في النمو الاجتماعي للطفل ، تبدأ مبكرة جداً ومنذ مرحلة الرضاعة في الأشهر الأولي من عمر الطفل ، ويعبر عن ذلك بسروره ومناغاته وحركات يديه العشوائية وتبسمه لأمه حين تريد إطعامه ، أو لأمه القادمة وبيدها زجاجة الرضاعة . على أن الجماعة هنا محددة العدد ومحصورة التفاعل .

إلا أن البدايات الفعلية لدور اللعب في نمو الطفل الاجتماعي ، تتمثل في كيفية دفع الوالدين طفلهم إلى جماعة اللعب في سن مبكرة هي فترة الحبو ، وتوجه (جين شابيرو) الأم في هذه الفترة بقولها : «مجموعات اللعب قيمة في هذا الوقت على وجه الخصوص ، ولكن احرصي على دمج طفلك الأكبر في مجموعة لعبه قبل أن يولد الطفل التالي ، حتى لايرى طفلك أن في ذلك عقاباً ناشئاً عن مولد أخيه ، وإنما ذلك بفضل عمزه ونضجه ، إذا كان طفلك الحابي يذهب إلى مجموعة لعب أو حضانة المدرسة فإنه

مايزال هاماً وربما أكثر من ذلك قليلاً منحه الوقت والاهتمام كله عندما يكون في البيت» . فهو مايزال ذا اهتمامات فردية تتعلق بذاته التي لم تندمج تماماً في جماعة اللعب» والرأي المسلم به بوجه عام بالنسبة للترتيب الزمني الذي يظهر اللعب الاجتماعي وفقاً لتقدم السن، هو اللعب الانفرادي ويعقبه لعب المتماثل ، فلعب المشاركة ، وأخيراً اللعب التعاوني .

وبعد أن يستطيع الأطفال تمييز الوجوه المألوفة من الوجوه الغريبة فيما بين الشهر الخامس والشهر السابع من العمر ، فسرعان ما يبتسم للأطفال الصغار ، والأطفال الآخرين حتى وإن كانوا لم يبتسموا بعد للكبار الغرباء . والأطفال الكبار الآخرون يجتذبون إلى حد كبير صغار الأطفال كلما كبروا ...

وقد لوحظ في دراسة تجريبية أجريت على أزواج من الأطفال المتماثلين في العمر الزمني ، تتراوح أعمارهم بين ستة شهور وسنتين وهم في حجرة اللعب ، بعد أن أعلى أحدهم أو الآخر أو كل منهم دمية ، أو حين وضعت دمية بينهم ، إنه في هذه المواقف لم يعني الأطفال فيما بين سن ستة أشهر وثمانية أشهر بعضهم بعضاً التفاتاً أكثر من التفاتهم إلى الدمية ، أما الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الشهر التاسع والثالث عشر فقد أصبح زميل اللعب أكثر أهمية حين يمكن أن يدحرج الأطفال كرة فيما بينهم، أو يناضل للحصول على دمية، أما بالنسبة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الشهر التاسع عشر والخامس والعشرين، فتسود الصلة الاجتماعية بينهم وبين زميل اللعب وكأن مايفعله أحد الأطفال متأثراً بنشاط الآخرين. » (ميلر، ١٩٧٤، ص.ص ٢٢٥ : ٢٢٧) .

وتعتبر هذه الصلة الاجتماعية ، نواة نمو العلاقات الإنسانية «ويصبح اللعب في الروضة أكثر اجتماعية من خلال ما يتعرف عليه الطفل عن الآخرين . واللعب عند أطفال الخامسة إلى السابعة من العمر ، يتطور بشكل حسن ويأخذ أشكالاً متعددة ، فهناك استكشاف حر لأدوات جديدة ، ومواقف وعلاقات شخصية ، وفي مرحلة المدرسة فإن كل طفل يقطع شوطاً بعيداً في لعبه، إذ أن عدة تطورات قد حدثت في نموه منذ أن لعب بدماه الأول». (Yardley, 73, p. 123).

ومع تطور نمو الطفل الاجتماعي في المدرسة ، يلاحظ عدد من أنماط السلوك

المتناقضة عنده فهو «يقف في صفه موقفاً سلبياً ، ويكون قليل الانتباه بطيء التعلم ، لايقدر على الحفظ ، أو القيام بواجباته المدرسية ، فإذا خرج إلى اللعب كان مليئاً بالحيوية والنشاط تصدر عنه أعمال إبداعية ويتصرف مع المجموعة وكأنه قائد حقيقي.» (عدس وزميله ، ١٨٠، ص ٧٧).

ومثل هذه الظاهرة تقتضي من المعلم الالتفات إلى استثمارها واستغلالها في توجيه مثل هؤلاء الأطفال وتعليمهم من خلال اللعب الاجتماعي .

ويرتبط بالنمو الاجتماعي في هذه المراحل ، النمو الخلقي ، فعمليات الاتصال مع الآخرين من الكبار والأطفال تتطلب من الطفل اتباع آداب وأساليب معينة يرتاح لها الآخرون ويستجيبون لها ، ومشاركته في اللعب تسترعي منه المظاهر الخلقية التي يفترض وجودها في جو اللعب ، نفس الاهتمام بالقواعد المرعية في اللعبة والنتائج المتوقعة منها من فوز أو خسارة . «ويوضح بياچيه، ذلك بأن التعلم وتقبل الطفل الحاجة للقواعد في ألعابه ، فإنه يبدأ بتفهم بدايات الحكم الخلقي (الأخلاقي) وإذا كان بياچيه على صواب ، فإن من الأهمية أن يولي الآباء والمعلمون بعض الأهمية للجانب الاجتماعي البنائي من اللعب، ... والنمو الخلقي، بعد ذلك يعتمد على الاحترام له ، والانقياد إلي حقوق وحريات الآخرين». (Mccreesh, 76, p. 39)

وإذا كانت الرعاية مطلوبة للأطفال عموماً ، فإن من السهل التعامل مع الأطفال ذوي الخصائص الطبيعية والعادية ، وذلك لتيسر ألعابهم وسهلوة فهمهم ، ومرونة البرامج التي يمكن أن تعد لهم ، بسبب تقارب خصائصهم وانسجامها وتجانسها .

ولكن هناك فئتان من الأطفال جديرتان بالرعاية الخاصة والفهم الدقيق ، وهما فئتا التطرف الإحصائي على المنحنى الاعتدالي ويقصد بها ، الموهوبون من جهة والمتخلفون عقلياً من جهة أخرى ، ولابد من الإعداد المناسب لهما وفق الخصائص التي تتصف بها كل فئة - والحديث لاحق عن فئة المتخلفين (المعوقين) في الفصل المتفرد بهم من هذا الكتاب «إن شاء الله».

أما فئة الموهوبين فيكتفى بذكر ما يتميزون به بالنسبة للأطفال الآخرين في جوانب اللعب والنمو الاجتماعي والانفعالي. كما وردت في (شيفيل "مترجم" ١٩٥٨، ص.ص ١٥، ١٦) .

ويتميز الطفل الموهوب بالنسبة للأطفال الآخرين بما يلى :

أ- التفوق في السمات الشخصية المفضلة . فهو أكثر لطفاً ، وتعاوناً ، وطاعة ، ورغبة في تقبل الاقتراحات ، وأقدر على مجاراة الآخرين ، وأكثر مرحاً .

ب- لديه قوة فائقة على نقد الذات .

جـ- يكون أميناً ، ولو كان في استطاعته أن يغش .

د- قلة التباهي والتفاخر بمعرفته.

هـ- لديه فرص أكثر للقيادة ، عندما تكون نسبة ذكائه ١٥٠ ، وأقل من هذا يكون لديه أفكار وميول متقدمة جداً عن أفكار وميول أنداده ، وعندما تكون نسبة ذكائه أعلى من ١٦٠ (أو) ١٧٠ يعمل ويلعب بمفرده غالباً .

و- لديه نفس النمط من الميول في اللعب ، وأوجه النشاط عامة ، ولكنه غالباً مايفضل في لعبة ما يكشف عن مستوى من الميل يفوق مستوى عمره بسنتين أو ثلاث.

ز- يفضل كثيراً من الألعاب التي تتضمن القواعد والنظم - الألعاب المعقدة التي تتطلب التفكير (يكون لديه كثير من المعلومات أيضاً).

ح- يمارس نفس ألعاب الخلاء التي يفضلها الأطفال العاديون .

ط- يفضل الألعاب الهادئة نسبياً ، في حالة عدم وجود استثارة من الغير .

ك- في حالة الطفل الموهوب الصغير نجد لديه رفقاء خياليين أكثر من غيره .

ل- يفضل الرفقاء الأكبر منه سناً في اللعب ، إذ أنهم في نفس عمره العقلي .

مميزات الطفل الموهوب السابقة ، تضع الأهل والمدرسة العادية في ظروف صعبة، تحتاج إلى دور مباشر في توفير ألعاب تتناسب وميوله ومستوى طموحه وتوفير جو يمارس فيه ألعابه مع من يكبرونه عمراً ويناسبونه عقلياً حتى يتمكن من التقدم وفق قدراته العقلية، وإلا عرض لمعوقات تؤذي تقدمه وتعطل إمكاناته وتخل بنموه الاجتماعي.

ويتفق ما تقدم في هذا الفصل عن حقيقة التكامل بين اللعب ومظاهر النمو الجسمي والعقلي والعاطفي والاجتماعي لدى الطفل ، مع الامتداد الطبيعي لنمو اللعب وتطوره .

الفصل الثالث

المعاقيــــن

يقصد بالمعاقين الأفراد الذين لديهم قصور نتيجة مرض عضوي أو حسي أو عقلي أو حركي، حيث قد يرجع ذلك إلى أسباب وراثية أو مكتسبة، كما قد يحدث نتيجة أمراض أو حوادث مما يعجز الفرد عن أداء متطلباته الأساسية مما يؤثر على نموه الطبيعي أو قدرته على التعليم أو مزاولة العمل أو تكيفه الاجتماعي، ونجد أن البعض قد يعاني من إعاقة واحدة ويعاني البعض الآخر من إعاقات متعددة، والواقع أنه من الصعب التحديد الإحصائي الدقيق لعدد المعاقين، وذلك لتقدير حجم مشكلة الإعاقة وتوزيعهم بالنسبة للجنس أو السن أو الحالة الاقتصادية أو تصنيفهم لكل إعاقة. وقد قدرت هيئة الصحة العالمية عدد المعاقين في العالم عام ١٩٩٢ بحوالي ٥٣٠ مليون معاق تقريباً من سكان العالم منهم ١٢٢ مليون طفل يعيشون في العالم الثالث كما قدرت نسبة هؤلاء المعاقين بحوالي ١١ - ١٥٪ من مجموع سكان هذا العالم، ونجد أن هذه النسبة تقل في المجتمعات المتقدمة إلى ١٠٪ وتزداد في المجتمعات النامية لتصل نسبة المعاقين فيها إلى ١٥,٨٪ من تعداد أفراد المجتمع. كما تختلف تلك النسبة من مجتمع إلي آخر حسب التوزيع العمري للسكان، كذلك وفقاً للمستوى الاقتصادي أو الاجتماعي. وقد يرجع ذلك إلى خصائص ذلك المجتمع.

ولعلنا نجد أن نسبة المعاقين في العالم العربي بين الأطفال أكثر من كبار السن، وذلك نتيجة الحوادث أو انتشار الأمراض أو إلى سوء التغذية، وربما إلى قصور الوعي الصحي أو التطعيم ضد الأمراض أو إلى عدم توافر الخدمات العلاجية. ونضيف إلى ماسبق اتساع قاعدة الهرم السكاني حيث تتراوح نسبة الأطفال دون سن الخامسة عشر عاماً تتراوح بين ٤٥ - ٥٠٪ من التعداد العام للسكان أما في المجتمعات المتقدمة فتصل نسبة الأطفال دون خمسة عشر عاماً إلى ٢٥٪ فقط.

وفي مصر تقدر نسبة المعاقين بحوالي ستة مليون معاق عام ١٩٩٢، وقد وصل عددهم عام ١٩٩٧ إلى ٧ مليون معاق، وبالنظر إلى تلك التقديرات يمكن التعرف على حجم مشكلة المعاقين في العالم عامة وفي مجتمعنا خاصة، لذلك أصبح من الضروري الاهتمام بمشكلة المعاقين ومسبباتها حتى يمكن تخطيط البرامج الوقائية والعلاجية

ورعايتهم وتأهيلهم وتقديم الخدمات اللازمة لهم في كافة المجالات، كما يمكن وضع استراتيجية للنهوض بالمعاقين في مصر حتى يمكن إدماجهم في المجتمع ويتحولوا إلى قطاع منتج لهم دورهم في الحياة وليس عبئاً على المجتمع.

الإعاقة:

ولما كانت الإعاقة هي عدم قدرة الشخص على تأدية عمل يستطيع غيره من الناس تأديته ويصبح العجز إعاقة عندما يحد من قدرة الشخص على القيام بما هو متوقع منه في مرحلة معينة. ويذكر لسان العرب أن كلمة إعاقة عن الشيء.. يعوقه .. عوقاً: أي صرفه وحبسه. ومنه التعويق أو الاعتياق: أي المنع والاشتغال عن الهدف المراد، كما أن التعويق هو تثبيط الناس عن الخير. أما العيوق: فهو الكوكب الأحمر المضيء في الشمال .. وسمى بذلك لأنه يعوق النجم (الدبدان) عن لقاء الثريا.

إن كلمة معاق في اللغة الإنجليزية هي Handicapped ، كما يستخدم حالياً مصطلح disabiled أي غير القادر، هي حالة من الضرر البدني أو العجز. ويطلق هذا المصطلح على من تعوقه قدراته الخاصة عن النمو السوي إلا بمساعدة خاصة.

لذلك يمكننا تعريف المعاق بأنه الفرد الذي فقد جزءاً من كفاءته الحسية أو الحركية أو العضلية أو العقلية سواء كان ذلك بالميلاد أو بالاكتساب بحيث تصبح تلك الإعاقة مزمنة أياً كانت درجتها، مما يجعله غير قادر على القيام بالعمل وفي حاجة خاصة إلى الاعتماد على الغير في حياته الخاصة والعامة.

أما إعلان حقوق المعاقين الذي أقرته الجمعية العامة للأمم المتحدة عام ١٩٧٥ فقد عرف المعاق بأنه: كل شخص لايستطيع أن يكفل لنفسه كلياً أو جزئياً ضروريات الحياة الفردية أو الاجتماعية نتيجة نقص فطري في قواه الجسمية أو العقلية.

وقد عرف مؤتمر السلام العالمي والتأهيل المعوق بأنه: كل فرد يختلف عمن يطلق عليه لفظ سوي أو عادي Normal جسمياً أو عقلياً أو نفسياً أو اجتماعياً إلى الحد الذي يستوجب عمليات تأهيلية خاصة حتى يحقق أقصى تكيف تسمح به قدراته الباقية.

ونحن نميل إلى هذا التعريف الشامل من حيث الإعاقة بتعدد أنواعها، ودرجاتها

وشدتها، بالإضافة إلى حاجة المعاق إلى التأهيل الشامل لاستغلال أقصى قدراته وإمكانياته الباقية حتى يستطيع أن يندمج في المجتمع ويصبح عضواً عاملاً وليس عالة عليه.

كما أن قانون تأهيل المعاقين رقم ٣٩ لسنة ١٩٧٥ قد نص في مادته الثانية على أنه:

يقصد بالمعاق كل شخص أصبح غير قادر على الاعتماد على نفسه في مزاولة عمله أو القيام بعمل آخر أو الاستقرار فيه، أو نقصت قدرته عن ذلك نتيجة لقصور عضوي أو عقلي أو حسي أو نتيجة عجز خلقي منذ الميلاد.

ومن المتفق عليه بصفة عامة أن المعاقين يمكن تصنيفهم إلى مايلي:

١- **فئة العجز الظاهر**: كالمكفوفين، والصم، أو امصابين بإعاقات بدنية كالشلل والبتر والمتخلفين عقلياً.

٢- **فئة العجز غير الظاهر**: كالمرضى بأمراض مزمنة مثل مرضى القلب Cardiec Condition ، الدرن، مرضي السكر، السرطان.

كما أن هناك من يصنف المعاقين إلى مايلي:

١- **المعاق الحسي Sensory Handicapped** والذي يعاق عن ممارسك السلوك العادي في المجتمع مثال ذلك المكفوفون، ضعاف البصر، الصم والبكم، ضعاف السمع والذين لايجدي معهم تصحيح السمع.

٢- **المعاق الجسمي Physical Handicapped** والذي يعاق عن تأدية الأعمال التي يستطيع الأشخاص العاديون تأديتها مما يؤثر على مستوى أدائهم بدرجات متفاوتة، ويستلزم مساعدة خاصة لأداء الأنشطة الحركية اليومية كالمشلولين بشلل الأطفال، الشل النصفي الطولي، الشلل النصف السفلي، الشلل الرباعي، مبتوري الأطراف لأحدهما أو أكثر والمقعدين بأمراض مستعصية.

٣- **المعاق عقلياً Mentally Handicapped** وهم فاقدو القدرة على ممارسة السلوك العادي في المجتمع نتيجة انخفاض المستوى الوظيفي العقلي مما يؤدي إلى قصور

في النضج أو التعلم أو التكيف مع المجتمع مثل الأمراض العقلية والنفسية Neurotic and Psychoric أو درجات الضعف العقلي Mentally Retarded والذين تقل نسبة ذكائهم عن ٧٠ درجة.

٤- **المعاق اجتماعياً Socially Handicapped** وهم فئة من المجتمع تتمتع بكافة العناصر السليمة إلا أن عجزهم في تفاعلهم مع بيئاتهم وذلك كالجانحين، والمنحرفين اجتماعياً، وبعض الفئات التي تتعرض للتمييز العنصري أو العقائدي أو الطبقي. بل هناك من اعتبر العباقرة والموهوبين فئات خاصة تتطلب عناية ومعاملة خاصة.

وقد يعاني البعض من إعاقة واحدة، ويعاني البعض الآخر من إعاقات متعددة مثل مرضى "القصور المخي" والذين يعانون من ثقل في الكلام، وصمم، وفقدان السيطرة على الحركة الإرادية أو أحد أجزاء الجسم، وفي أحوال نادرة يكونون مكفوفين. وتتراوح شدة الإعاقة بين العجز البسيط والعجز الكلي ويرجع ذلك لاختلاف درجة الإعاقة.

أسباب الإعاقة: هناك أسباب متعددة تؤثر على قدرات الفرد وإمكاناته لممارسة حياته مثل الأسوياء وتتدرج الإعاقة من العجز الطفيف إلى العجز الكلي. لذلك قد تكون هذه الأسباب وراثية أي وهو جنين في أثناء فترة الحمل أو أثناء الميلاد أو بعد الميلاد أي مكتسبة.

أسباب الإعاقة:

أولاً: أسباب خلقية

أ- الأسباب التى تحدث بعد الحمل وقبل الولادة:

وقد تكون هذه الأسباب وراثية أي لها علاقة بالخصائص والصفات الموجودة في كل من البويضة والحيوان المنوي حيث قد يحدث أن تحصل الخلية المبيضية أو المنوية على عدد من الكروموسومات أقل أو أكثر من الكروموسومات واحد مما يحدث خللاً في تركيب الجنين مثل مرض كلين فلتر Klini Felter حيث يظهر (٤٧) كروموسوم ممايؤدي إلى التخلف العقلي.

كما قد يحدث خلل في التركيب الكيمائي للخلية يؤدي إلى أمراض التمثيل الغذائي.

بالإضافة إلى تأثير الحالة الصحية للأم على صحة الجنين مثل فقر الدم والحصبة الألمانية، وسوء التغذية، ومرضى السكر، ومرضى السرطان، والإيدز، وتسمم الحمل، والإشعاعات، والمخدرات، والمكيفات، وبعض الأدوية التي يكون لها أعراض جانبية تؤدي إلى تشوه الجنين.

ب- أسباب تحدث أثناء الولادة.

كما يحدث في الولادة المبكرة وذلك مثل مايلي:

- وضع الجنين أثناء الولادة Presentation of fetus
- وضع المشيمة Location of placenta
- عملية الولادة Mechanics of Labor
- ولادة التوائم Multiple Births

ثانيا: اسباب مكتسبة :

وترجع تلك الأسباب إلى تعرض الأفراد للحوادث والأمراض التي تؤدي إلى نقص في قدراته كالحوادث بأنواعها سواء في المنزل أو الطريق أو بالسيارات أو السقوط من ارتفاعات، وحوادث المنشآت والمصانع، والمهن والإصابة بالأمراض كشلل الأطفال وغيره مما يؤدي إلى إصابات تؤثر على الأعصاب أو المخ .. بالإضافة إلى الأمراض المعدية المزمنة والاخترعات العلمية نتيجة للتجارب الذرية والإشعاعات، والحروب وماتسببه من دمار وإعاقات مختلفة للأفراد.

الآثار النفسية للإعاقة:

تنتج عن الإعاقة آثار نفسية قد تحدث تغيرات كبيرة في شخصية الفرد لذلك يجب توفير أساليب الرعاية النفسية المناسبة للمعاقين.

فنجد أن النمو العام للفرد يتأثر بالإعاقة سواء على المستوى المعرفي أو الوجداني. فمن حيث المستوى المعرفي يبدو أثر الإعاقة واضحاً في حالة المعاقين سمعياً، لذلك يظهر

تصور واضح في أساليب الاتصال واكتساب المعلومات. كما تختلف ردود الفعل للإعاقة، وتأثيرها في الشخصية من إعاقة إلى أخرى، ومن فرد إلى آخر.

وبالطبع يوجد اختلاف بين المعاقين في تقبلهم للإعاقة، كما قد تبرز لديهم سمات شخصية معينة بصورة واضحة مثل التبعية أو القلق الشديد، أو العدوانية .. وهذه السمات تنشأ من الإحباط المتكرر، والفشل في مواجهة متطلبات الحياة بصورة عادية، كما قد يلجأ بعض المعاقين إلى الحد من النكوص، والشعور بالدونية ومحاولة التعويض.

لذلك حاول العديد من العلماء تحديد السمات النفسية للمعاقين بصرف النظر عن الفروق الفردية، والظروف البيئية، ونوع الإعاقة وشدتها، وقد لخصها د. كليمك Kliemke في السمات التالية:

١- الشعور الزائد بالنقص:

وهو الشعور برفض الذات ثم كراهيتها، كما يتولد عن المعاق الشعور بالدونية مما يعيق تكيفه الاجتماعي السليم.

٢- الشعور الزائد بالعجز:

وذلك بالاستسلام للعاهة وقبولها بواقعها، كما يتولد لدى الفرد الإحساس بالضعف والاستسلام لهذا الضعف، مع رغبة انسحابية شبه دائمة، و،سلوك سلبي اعتمادي.

٣- عدم الشعور بالأمن:

ويبدو ذلك في الإحساس العام بالقلق والخوف من المجهول، وتوقع الشر الدائم، وقد يكون لهذا الشعور أعراض ظاهرة، كالتوترات أو اللزمات الحركية أو التقلب الانفعالي، وقد تكون له أعراض غير ظاهرة كالاضطرابات الجسمية السيكوسوماتية.

٤- عدم الاتزان الانفعالي:

ويظهر ذلك في عدم تناسب الانفعال مع الموقف صعوداً وهبوطاً. وهي سمة عمومية مع المعاقين، وقد يتطور هذا الشعور إلى توالد مخاوف وهمية مبالغ فيها تؤدي إلى أحد أنواع العصاب أو الذهان.

٥- سيادة مظاهر السلوك الدفاعي:

ويتضح ذلك في الأفكار والتعويض والإسقاط والأفعال العكسية، والتبرير

والسمة الدفاعية للمعاق تكون بمثابة حماية لذاته المهددة دائماً من الآخرين سواء بصورة مباشرة كالسخرية الواضحة، أو بصورة غير مباشرة كالإهمال أو عدم إعارته الاهتمام الكافي.

وهناك بعض الأسس النفسية للعاملين مع المعاقين يجب مراعاتها للحد من الآثار النفسية وهى:

١- يجب محاولة إدماج المعاق في المجتمع حتى لايشعر بالعزلة والوحدة.

٢- يجب إعطاء المعاق الثقة بالنفس وبأنه شخص طبيعي ومحاولة تفهمه.

٣- يجب تشجيع المعاق على تفهم حالته الشخصية.

٤- يجب التركيز على المعاق وليس على إعاقته وذلك بمساعدته في الاعتماد على نفسه وإيجاد الوسائل التي تساعده على استخدام طاقته بطريقة هادفة بناءة.

٥- يجب خلق فرص للمعاقين لتحقيق التكيف والاندماج في المجتمع.

٦- يجب أن تكون الأعمال والأنشطة الرياضية التي يدمجون بها في حدود قدراتهم وإمكانياتهم حتى لايصاب المعاق بالإحباط نتيجة الفشل في تحقيق الأداء المطلوب.

٧- يجب أن تهدف برامج المعاقين إلى خلق الظروف التي تدفعهم إلى المشاركة في البرامج، ويجب إشراكهم في التخطيط لهذه البرامج، كما يجب تفهمهم لأهمية الممارسة والفائدة التي ستعود عليهم، وتنمية روح التنافس والمنافسة بينهم.

والذي لاشك فيه أن عجز المعاق يؤثر على ممارسته لبعض أنواع الأنشطة مما يؤثر على نموه وإندماجه في المجتمع. لذلك فقد تؤثر استجابات أفراد المجتمع ونظرتهم للمعاق على شخصيته وتكيفه الاجتماعي وذلك بمقدار تقبل المجتمع لعجز الفرد يكون تقبل الفرد لذاته.

ومن ثم يجب إعداد المعاق للحياة معتمداً على نفسه ومتقبلاً عجزه وإبعاد الشعور بالخوف عنه، وعدم تكيفه مع المجتمع. كما يجب مساعدته على التوافق السوي لكي يكون قوة بشرية بناءة.

الرياضة والترويح للمعاقين

نبذة تاريخية:

بدأ الاهتمام برياضة المعاقين خلال وبعد الحرب العالمية الأولى حيث مارسوا أنواعاً مختلفة من الأنشطة البدنية، وقد مارس المعاقين الرياضة بناء على رغباتهم الشخصية وباختيارهم، بالرغم من أنهم قد يكونوا لم يمارسوها قبل الإعاقة ولكن يمارسوها بعد الإعاقة لكي يتغلبوا على إعاقاتهم ويستعيدون بها قدرتهم، وقد تطور الاهتمام العالمي برياضة المعاقين منذ الحرب العالمية الأولى.

فقد أنشيء في إنجلترا نادي للمعاقين عام ١٩٢٢في مستشفى استوك ماندفيل خاص بمصابي البتر والشلل بأنواعه، وتلي ذلك الجمعية البريطانية للاعبي الجولف المعاقين ثم الجمعية الأمريكية للاعبي البتر.

كما زاد انتشار الاهتمام برياضة المعاقين بعد الحرب العالمية الثانية حيث بدأت دول كثيرة أوربية وعربية وآسيوية في الاهتمام برياضة المعاقين.

وفي عام ١٩٤٤ أدخل الطبيب الإنجليزي الجراح سير لودفيج جوتمان Sir Gutmann رياضة المعاقين في مستشفى استوك ماندفيل بإنجلترا، وذلك لإصابات العمود الفقري وحالات الشلل بأنواعه المتعددة، وذلك لشغل وقت فراغ هؤلاء المعاقين وممارسة الأنشطة الترويحية. ثم انتشرت تلك الفكرة بعد الحرب فأسس اتحاد من بعض الدول الأوربية للإشراف على تنظيم دورات رياضية للمعاقين حيث كان يؤمن بأهمية الرياضة في إعادة المعاق إلى المجتمع.

وفي عام ١٩٤٨ أقيمت أول بطولة تنافسية للمعاقين في استوك ماندفيل بإنجلترا.

أما في عام ١٩٦٠ فقد أنشيء الاتحاد الدولي لرياضة المعاقين مرتبطة باتحادات المحاربين القدماء في فرنسا، كذلك أقيمت أول دورة أوليمبية للمعاقين في روما في نفس العام.

وفي عام ١٩٦٤ أقيمت دورة للمعاقين في طوكيو باليابان بعد دورة الألعاب

الأوليمبية مباشرة، كذلك تأسس في نفس العام المنظمة الدولية لرياضة المعاقين تحت رعاية الاتحاد الدولي لمصابي الحروب.

وفي عام ١٩٦٧ تأسس الاتحاد الدولي لرياضة المعاقين كاتحاد دولي مستقل برئاسة سير جوتمان حتى توفى في عام ١٩٨٠ والذي كان يعد الأب الروحي للألعاب الرياضية للمعاقين.

وقد أقيمت الدورات الأوليمبية للمعاقين بالشلل فقط في مدينة "هيدلبرج" بألمانيا الغربية عام ١٩٧٢ بعد الدورة الأوليمبية للأسوياء.

كما أقيمت في أعوام ١٩٧٦، ١٩٨٠، ١٩٨٤، ١٩٨٨، ١٩٩٢، ١٩٩٦ دورات أوليمبية عالمية لرياضات المعاقين لمختلف أنواع الإعاقة وأصبحت مصاحبة للدورات الأوليمبية للأسوياء.

وقد اشتملت أنشطة الاتحادات الرياضية للمعاقين الإعاقات الشديدةوالمركبة، كما قام الأطباء بوضع تقسيمات طبية للاشتراك في تلك المنافسات، حتي يمكن تحقيق عدالة المنافسة. كما ظهرت أيضاً القواعد الدولية المعدلة للمنافسات الرياضية للمعاقين.

أما في الشرق الأوسط فقد أدى انتشار الحروب في عام ١٩٤٨، ١٩٥٦، ١٩٦٧ وحرب الاستنزاف والتي استمرت إلى حرب أكتوبر ١٩٧٣ كذلك حرب العراق وإيران والحرب الأهلية في لبنان وغيرها إلى زيادة عدد المعاقين، مما أوجب الاهتمام برياضة المعاقين للعلاج والتأهيل.

ونجد مصر بدأت بإشراك بعض الفرق في الدورات الأوليمبية للمعاقين وكان ذلك في أوائل الستينات، أما بعد حرب ١٩٧٣ أدخلت رياضة المعاقين في جمعية الوفاء والأمل بالقاهرة وبيت المحارب. ولقد لقيت اهتماماً كبيراً حيث كان أغلب المصابين من الشباب المصري. وكان أول انضمام دولي للهيئات المصرية هي جمعية الوفاء والأمل بالقاهرة وجمعية المستقبل بالإسكندرية.

كما كان للقوات المسلحة نشاط كبير في هذا المجال، وذلك في مركز التأهيل بالعجوزة في أوائل الستينات، ولعلنا نجد أن جميع الدول التي ترعى رياضة المعاقين

وأهمها الاتحاد الدولي واتحاد "استوك ماندفيل" تشترط أن يكون الاتحاد الرياضي المسئول عن رياضة المعاقين يتبع نفس الجهة التي تتبعها الاتحادات الرياضية للأسوياء وذلك لتوحيد الجهود.

ولقد انضمت الهيئات والاتحادات الدولية المسئولة عن رياضة المعاقين تحت اسم الاتحاد الدولي لرياضة المعاقين حيث يمثل رياضة المعاقين لدى اللجنة الدولية الأوليمبية، وذلك بهدف أن تكون رياضة المعاقين ضمن رياضة الأسوياء في نفس اللعبات مع ضرورة الوصول إلى تقسيم طبي شامل على المستوى الأوليمبي والعالمي.

ومن المعلوم أن اللجنة الأوليمبية الدولية لرياضة المعاقين قد تكونت من جميع الاتحادات الرياضية التي ترعى رياضة المعاقين على أن يكون بعضويتها اتحاد يمثل كل دولة ولها مكتب تنفيذي، ولجان ستة، بالإضافة إلى ممثلين عن القارات الخمس.

ونجد أن هذه اللجنة مسئولة عن الإشراف والتنظيم للبطولات والألعاب الأوليمبية والعالمية والدولية والقارية، ولكي تعد أي بطولة رسمية لابد من الحصول على إذن مسبق من تلك اللجنة.

وقد تم تأسيس الاتحاد العربي لرياضة المعاقين في مارس عام ١٩٨٧ ومقره بغداد ثم تم نقله في عام ١٩٩٢ إلى مدينة الرباط بالمغرب.

كما تم تأسيس الاتحاد الأفريقي لرياضة المعاقين في ديسمبر ١٩٨٨ ومقره مدينة الجزائر، وتعتبر مصر من أولى الدول المؤسسة في كل من الاتحادين العربي والأفريقي، حيث إنها من أقدم الدول في الاهتمام برياضة المعاقين الترويحية والتنافسية وذلك تحت إشراف المجلس الأعلى للشباب والرياضة.

وقد تم تشكيل لجنة دائمة للعناية برياضة المعاقين بمصر في سبتمبر ١٩٨١ .

كما تم إنشاء الاتحاد المصري لرياضة المعاقين عام ١٩٨٢ وذلك **بهدف تحقيق الأغراض التالية:**

١- تشجيع المعاقين على الاشتراك في المجالات الرياضية والترويحية وفقاً للنظم والقواعد العالمية الخاصة.

٢- إدارة شئون اللعبات والرياضات التي يمارسها المعاقون من جميع النواحي ووضع البرامج التي تشترك فيها الأندية والهيئات الرياضية. والإشراف على تنفيذ هذه البرامج.

٣- الإشراف على إعداد المعاقين الرياضيين للاشتراك في الدورات العالمية الدولية.

٤- تشجيع الاشتراك في المؤتمرات الدولية الخاصة برياضة المعاقين.

٥- تنظيم البطولات العامة بجمهورية مصر العربية ووضع القواعد والمبادىء الخاصة بذلك.

٦- عقد المؤتمرات وتنظيم البحوث والدراسات الخاصة برياضة المعاقين وإعداد مراكز التدريب.

٧- اعتماد وتسجيل اللاعبين في الأندية والهيئات الرياضية ووضع الأسس والقواعد المنظمة لانتقالهم بين الأندية أو الاستغناء عنهم.

ويعتبر هذا الاتحاد من الهيئات الخاصة ذات النفع العام وله شخصية اعتبارية، كما يعتمد الاتحاد المصري لرياضة المعاقين على المنح والمساعدات المالية من الأفراد أو الشركات أو الهيئات، إلا أن جزءاً كبيراً من ميزانية هذا الاتحاد يعتمد على التعضيد المالي من المجلس الأعلى للشباب والرياضة والذي يلعب دوراً هاماً في الخدمات الشبابية والرياضية عامة والمعاقين بصفة خاصة.

اللعب والطبيعة البشرية :

يتفق علماء الرياضة والترويح على أن اللعب هو اللب الأساسي لهاتين الظاهرتين - ويعرف اللعب بأنه ذلك النشاط الحر الذي يشترك فيه الشخص بدون النظر إلى فائدة مادية أو حتى جوهرية - بمعنى أن الفائدة من اللعب فائدة شخصية محضة - والمستوى البسيط للعب الذي تسهل ملاحظته تتوفر في الأطفال الصغار قبل أن يتدخل المجتمع بتنظيم اللعب واستخدامه كوسيلة للتطبيع الاجتماعي. لذلك كانت أهمية اللعب في الحياة الاجتماعية ولاسيما بعد تنظيمه إلى مايسمى الآن بالأنشطة الرياضية والترويحية.

لو أن اللعب كان قاصراً على البشر فقط لكان من السهل تحليله وفهمه بصورة

واضحة-ولكن الملاحظة العلمية الحديثة التي بدأت في القرنين الثامن والتاسع عشر- والتي ظلت مستمرة حتى الآن - أثبتت أن اللعب ظاهرة لاتوجد في الحيوانات البدائية المعروفة بالزواحف Reptiles مثل السحالي والتماسيح - ولكنها تظهر على شكل مبسط في صغار-وأحياناً كبار- الحيوانات الثديية Mammals مثل القطط والذئاب- وتظهر على شكل أوسع في الحيوانات الثديية العليا Higher Mamalt مثل القرود.

رغم أن الدراسات البيولوجية في المملكة الحيوانية وكذلك المملكة النباتية بدأت من عدة قرون - إلا أن دراسة المخ بالذات لم تبدأ إلا حديثاً عندما توفرت الأدوات العلمية الحديثة التي ساعدت على الحفاظ عليه وتحليله تحليلاً دقيقاً - وعند مقارنة تركيب المخ بين الزواحف والثدييات الأولية والثدييات العليا والمخ البشري تبين أنه يمكن فصلهم على أساس أن هناك أربعة أنواع في الأمخاخ كما هو مبين في شكل رقم ١ وشكل رقم ٢.

يعني هذا أنه يمكن الفصل بين هذه الأنواع الأربعة كالتالي:

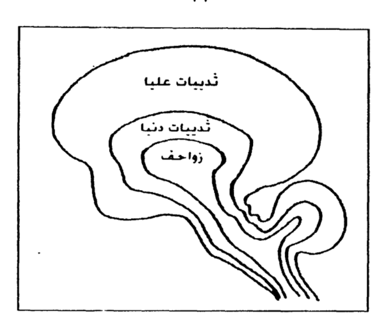
١- المخ الأولي زواحف فقط.

٢- المخ الأولي والثاني حيوانات ثديية أولية.

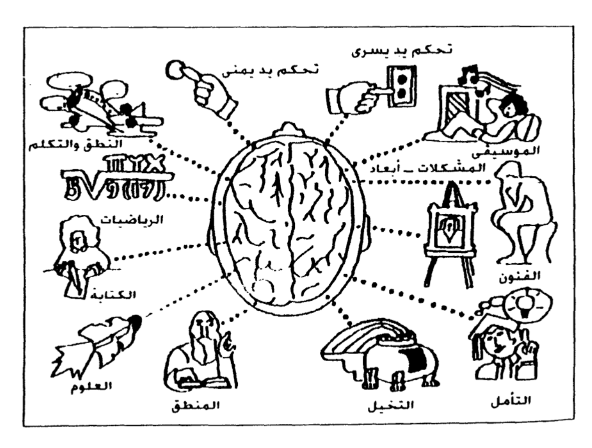
٣- المخ الأولي والثاني والثالث حيوانات ثديية عليا.

٤- المخ الأولي والثاني والثالث والرابع للإنسان.

واكتشف مصادفة أن قطع الأعصاب التي تصل بين المخ الأولي والثاني أدى إلى اختفاء اللعب في القطط. ومعروف أن الزواحف ذات المخ الأولي لاتلعب ولكن القطط ذات المخ الثاني تلعب - واختفاء اللعب بعد قطع الأعصاب السابق ذكره يعني أن القطط أصبحت مثل الزواحف لاتلعب(١). ويدل هذا أيضاً أن في المخ الثاني مركز اللعب Play Center. ولهذا الاكتشاف مغزيين هامين في التنمية البشرية. أولاً: يلعب اللعب دوراً هاماً في حياة الطفل بل وفي حياة البالغ وكبير السن أيضاً - ثانياً: اللعب هام جداً في حياة الشخص الخاص-علماً بأنه ليس هناك أي تجارب أو ملاحظات تملي على رائد الرياضة والترويح أسلوباً مفيداً من الأنشطة الرياضية والترويحية حالياً. ولكنه من الممكن أن يصل العلماء إلى قواعد معينة في هذا الشأن مستقبلاً ولاسيما بعد اكتشاف أن للمخ البشري فصين - أيمن وأيسر ولكل منهما وظائف محددة كما هو مبين في شكل رقم (٢-٢).



شكل ١ ـ ٢ أنواع المخ الثلاثة الأولى



شكل ٢ ـ ٢ المخ الرابع (الإنسان)

تظهر أهمية اللعب عند ملاحظة الحيوانات الثديية العليا على طبيعتها كما فعل بعض العلماء (١-٢) . ومن الواضح أن الشمبانزي هو أكثر هذه الحيوانات لعباً إلا أن جميع أعضاء هذه الفصيلة يلعبون أثناء نموهم. وقد تبين أن للعب وظيفة اجتماعية حيث يبدأ الصغار في منافسات جسمانية تساعد تقرير الأقوى - الذي يصبح رائداً لهذه المجموعة في المستقبل - ولاتطبق هذه الصورة على الجنس البشري، ولكن هناك ملاحظات أخرى عن اللعب والطفل كالتالي.

أثبتت الملاحظات أن اللعب يتدرج في حياة الطفل - بدون النظر إلى حضارته وخلفيته - على غرار واحد كالتالي:

١- اللعب التركيبي Manipulative Play .

٢- اللعب التكراري Repetive Play .

٣- اللعب العلاقي Relarional Play .

٤- اللعب التخيلي Make - belter .

٥- اللعب حسب القواعد Rule - Governed Play .

وهذه الخطوات يجب أن يفهمها رائد الرياضة والترويح للخواص.

حقوق الإنسان في الترويح وأهمية الأنشطة الرياضية والترويحية

قررت الجمعية العمومية للأمم المتحدة في اجتماعها السنوي عام ١٩٧٨(١) بأن حقوق الإنسان تشمل حقه في الترويح الذي يتضمن الرياضة إلى جانب الأنشطة الترويحية الأخرى(٤) ومع مرور الوقت بدأت المجتمعات المختلفة في عدة قارات مختلفة تعمل على أن يشمل هذا الحق الخواص، وقد أجمع العلماء على اختلاف تخصصاتهم في علوم البيولوجيا والنفس والاجتماع بأن الأنشطة الرياضية والترويحية هامة عموماً وللخواص بالذات وذلك لأهمية هذه الأنشطة بيولوجيا ونفسياً واجتماعياً كما هو موضح في الأجزاء التالية.

الأهمية البيولوجية

إن البناء البيولوجي للجسم البشري يحتم ضرورة الحركة حيث أجمع علماء

البيولوجيا المتخصصين في دراسة الجسم البشري على أهميتها في الاحتفاظ بسلامة الأداء اليومي المطلوب من الشخص العادي. هذا المبدأ ينطبق أيضاً على الشخص الخاص. وبرغم اختلاف المشكلات التي قد يعاني منها الخواص لأسباب عضوية ونفسية واجتماعية وعقلية فإن القاعدة الأولى في الأهمية البيولوجية للرياضة والترويح للخواص هي ضرورة التأكيد على الحركة.

يؤكد علماء فسيولوجيا الحركة مثل كورين ولندزي Corbin Lindsey أن النشاط الحركي يساعد على إتمام المتطلبات اليومية بدون عناء أو تعب. ويمكن القول بأن هذه القاعدة تشمل كل من الشخص العادي والشخص الخاص. لهذا أصبحت مادة التربية البدنية مادة أساسية في معظم مدارس العالم في كل من المرحلة الابتدائدة والثانوية. هذا، ويشجع علماء فسيولوجيا الحركة البالغين وكبار السن على إعطاء الرياضة والترويح مكانهما في حياتهم اليومية كضمان للإبقاء على مستوى عال من اللياقة البدنية والصحة الشخصية.

(١) اللياقة البدنية Physical fitness :

لايوجد مستوى واحد للياقة البدنية حيث إنها تختلف حسب السن والجنس والمستوى الصحي العام لشخص. برغم هذا فإن خبراء اللياقة البدنية يتفقون على أن هناك طرفين لها - الطرف الأول مهم للرياضي والطرف الثاني مهم للشخص العادي والشخص الخاص. ويتكون الطرف الأول من "الرشاقة والتوازن والتوافق والقوة والزمن الرجعي والسرعة" وهذه خصائص يجب أن تكون متوفرة لدى الشخص الرياضي. ولذلك إذا كان الشخص الخاص من النوع الرياضي فعلي رائد الرياضة والترويح في هذا المجال أن يحاول أن يرفع من مستواه في الست خصائص السابق ذكرها.

الطرف الثاني للياقة البدنية يجب أن يتوفر في غير الرياضيين سواء كانوا أشخاصاً عامة أو خاصة. وتدور اللياقة البدنية في هذه الحالة حول خمسة محاور:

أ- اللياقة العضلية والدورية Cardiovascular fitness القدرة على أداء الحركة على مستوى عال بعض الشيء أثناء فترة وجيزة يتم فيها توصيل الأكسوجين إلى مختلف أنحاء الجسم.

ب- **المرونة Flexibility** : القدرة على تحريك مفاصل الجسم وعضلاته إلى أقصى مدى ممكن.

جـ- **التحمل Endurance**: القدرة على التحرك بدون تعب لفترة محددة من الوقت.

د- **القوة Strength**: القدرة على إطلاق بعض القوى ضد قدر معين في المقاومة.

هـ- **تركيب الجسم Body Composition** : يجب ألاتزيد نسبة الدهن في الجسم عن ٢٥٪ من وزن الجسم.

مبادىء اللياقة البدنية : هناك ثلاثة مبادىء يجب أن يراعيها المربي الرياضي رائد الرياضة والترويح للخواص عند إعداد برنامج اللياقة البدنية:

أولا: الحمل الزائد Overload Principle هذا المبدأ يتم إذا مازاد مايقوم به الجسم فوق المستوى العادي (المشي لمدة ساعة بدلاً من النصف ساعة العادية يومياً).

ثانياً : التقدم Progression Principle كلما تحسنت القدرة على الأداء-ويزاد حمل التمرين ووقته (المشي أسرع لمدة ساعة ونصف بدلاً من ساعة واحدة).

ثالثاً التخصص Specificity Principle : استخدام عضلات ومفاصل معينة لغرض معين (الغرض من المشي هو تقوية عضلات الرجلين وتنشيط الدورة الدموية.

(٢) الصحة الشخصية Wellness Personal Health

تعرف الصحة الشخصية بأنها القدرة الحيوية للجسم وليست مجرد الخلو من الأمراض. والصحة الشخصية مرتبطة ارتباطاً كبيراً باللياقة البدنية، ولو أنها تدور حول محاور واسعة عن مجرد اللياقة البدنية. والصحة الشخصية لها علاقة هامة بطول العمر Longevity . وفيمايلي بعض المحاور تدور حول الصّحة الشخصية(٦).

أ- الصحة الشخصية والدورة الدموية: الاشتراك في الأنشطة الرياضية والترويحية تساعد على الإقلال من ارتفاع ضغط الدم Hyper tension المعروف بأنه القاتل الصامت الذي ليست له أعراض ظاهرية، لذلك قد تؤدي الحالات المتقدمة إلى الموت السريع. يساعد النشاط الرياضي والترويحي على الإقلال من مستوى الجلوكوز في الدم واحتمال التعرض لمرض السكر مستقبلاً. وتساعد هذه الأنشطة على الإقلال من كمية

دهن الجسم وعلى الاحتراق الداخلي مما يقلل من التعرض للسمنة مستقبلاً.

ب- الصحة الشخصية وتركيب العام: تساعد الأنشطة الرياضية الحركية على زيادة الكم العظمى Bone mass وعلى تقوية العظام نفسها. يبدأ الكم العظمي في الاضمحلال في العقد الثالث من العمر ويستمر بشكل هذه الاضمحلال حتى النهاية. ولكن الاشتراك في الأنشطة الرياضية والترويحية يساعد في الإقلال من هذا الاضمحلال. والمشكلة الكبرى التي تواجه كبير السن هي سهول شرخ وكسر العظام. وينطبق هذا على الشخص الخاص الذي لم يتحرك كثيراً أثناء السنوات الأولى في حياته.

جـ- الصحة الشخصية وطول العمر: أثبتت الدراسة التي قام بها Peuuanan et al. أن هناك علاقة بين الاشتراك في الأنشطة الرياضية والترويحية والموت غير المتوقع وقد قام هؤلاء الباحثون بمتابعة ٦٣٦ رجلاً في فنلندا لمدة عشرين عاماً من سنة ١٩٦٤ حتى ١٩٨٤, مات من هذه المجموعة ٢٨٧ رجلاً وتسبب هبوط القلب في وفاة ١٠٦ منهم. استنتج الباحثون أن الاشتراك في الأنشطة الرياضية والترويحية ساعدت على ازياد العمر بأكثر من سنتين في هذه الدراسة.

د- الصحة الشخصية والاكتئاب: تبين لعلماء الفسيولوچيا المهتمين بالحركة أن الاشتراك في أنشطة فعالة رياضية وترويحية تساعد على الإقلال من الاكتئاب Depression وهي حالة نفسية - وكثيراً ماتتواجد في الأشخاص الذين يعانون من عدم القدرة على إتمام مهماتهم. وهذا ينطبق طبعاً على بعض خواص المعاقين الذين قد يعانون من عدة إحباطات أثناء اليوم العادي.

والتخلص من الاكتئاب - الذي قد يعاني منه الشخص الخاص مراراً في يومه العادي - فائدة نفسية هامة - ولكنه ليس الفائدة الوحيدة التي تكتسب من الاشتراك في نشاط رياضي أو ترويحي - بل إن هناك عدة فوائد أخرى تكتسب من هذا الاشتراك، لذلك يجب علينا أن نطرق الأهمية النفسية للرياضة والترويح.

الأهمية النفسية للرياضة والترويح:

بدأ الاهتمام بالدراسات النفسية منذ وقت قصير. ومع ذلك فقد حقق علم النفس نجاحاً كبيراً في فهم السلوك الإنساني. كان التأكيد في بداية الدراسات النفسية على التأثير البيولوجي على السلوك. وكان الاتفاق حينذاك أن هناك دافع فطري موروث يؤثر على سلوك الفرد. وقد عاش أوائل علماء النفس في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين في الوقت الذي كان التأكيد فيه على الفكر العلمي وضرورة التوصل إلى المحرك الأساسي للظاهرة التي تحت الاختبار Prime Mover واختار هؤلاء الأوائل لفظ الغريزة Instinct على أنها الدافع الأساسي للسلوك البشري. عرفت الغريزة في هذا الوقت. بأنها دافع فطري موروث لايمكن تغييره. وقد أثبتت المشاهدات والتجارب التي أجريت بعد استخدام كلمة الغريزة في تفسير السلوك البشري، أن هذا السلوك قابل للتغيير والتعديل تحت ظروف معينة. على سبيل المثال عند ما طبقت كلمة الغريزة على لعب الطفل وجد أن هناك أطفالاً لايلعبون في حالات معينة عند مرضهم عضوياً أو عقلياً.

وقد اتجه الجيل التالي من علماء النفس إلى استخدام الدوافع Motives في تفسير السلوك الإنساني، وفرقوا بين الدافع والغريزة بأن هناك دوافع مكتسبة على خلاف الغرائز الموروثة الفطرية. وساعد هذا الاتجاه على فهم الدور الذي يلعبه المجتمع في السلوك الشخصي. ولايعني هذا أن المدرسة النفسية الأولى التي دعت إلى ضرورة فهم التأثير البيولوجي على سلوك الفرد قد انتهى عهدها. لهذا يمكن القول بأن هناك مدرستين أساسيتين في الدراسات النفسية – مدرسة تدعو إلى ضرورة الفهم البيولوجي للسلوك ومدرسة أخري تدعو إلى ضرورة الفهم الاجتماعي للسلوك. وهناك عدة تفرعات من هذه الاتجاهات. ومن الواضح أنها كلها لها علاقة هامة بالرياضة والترويح للخواص.

فوائد الرياضة والترويح للمعاقين

يمكن القول بأن السطور التالية تلخص ماتم كتابته حتى الآن. فهناك مجموعة من الفوائد التي تعود على الشخص الخاص عند اشتراكه في أنشطة رياضية وترويحية، أول هذه الفوائد تنعكس على القدرة الحركية والفسيولوچية. وهذا بالطبع يساعد الشخص على مواجهة ظروف الحياة بأسلوب أسهل. فالإنسان في حياته اليومية يحتاج إلى المشي وقد

مواجهة ظروف الحياة بأسلوب أسهل. فالإنسان في حياته اليومية يحتاج إلى المشي وقد يضطر إلى حمل بعض الأمتعة وأحياناً أخرى إلى الهرولة والجري - وبرغم أن الحياة الحديثة قللت كثيراً من الاستخدام العضلي لجسم - فلازالت هناك متطلبات من الإنسان العصري تجعله يحتاج إلى قدرة حركية وفسيولوجية.

ومن أهم الفوائد الرياضية والترويح للخواص هو إعطاء المشترك قدراً لابأس به من الثقة بالنفس - ويتوقف هذا على نوع النشاط وقدرة المشترك على النجاح فيه، لذلك من المهم أن يكون الرائد واعياً لهذه النقطة - فكما يقال في علم النفس لاشيء ينجح مثل النجاح نفسه - لذلك يجب على الرائد أن يعطي المشترك الخاص قدراً من النشاط الذي يستطيع أن ينجح فيه - سواء أكان النشاط رياضياً - تمثيلياً - موسيقياً أم هواية.

والشخص الذي يثق في نفسه يصبح عضواً فعالاً في الدوائر الاجتماعية المحيطة به - وأول هذه الدوائر العائلة وتليها الجيرة ثم المدرسة ثم الحي ثم المدينة ثم المجتمع بأكمله - لذلك على الرائد أن يرى أن التوسع في هذه الدوائر يكون منظماً وتدريجياً بحيث يسمح للمشترك أن ينجح في كل خطوة يخطوها من دائرة صغيرة إلى دائرة أكبر ثم أكبر وهكذا.

وإذا تمكن الشخص الخاص بمساعدة رائده أن يقوي من جسده ويثق في نفسه ويصبح عضواً فعلاً في مجتمعه فهناك عائد اقتصادي محلي وقومي - فإنه على الأقل يقل اعتماد مثل هذا الشخص على المجتمع اعتماداً كليه - حيث يمكنه أن يقوم بعمل ما - ويستطيع أن يؤدي مهمته بنفسه وهكذا.

ويعد كل هذا كسباً سياسياً محلياً وقومياً ودولياً - وهذا ماتسعى إليه المجتمعات المختلفة على اختلاف مبادئها واتجاهاتها.

هذا ويعتقد كثير من الأشخاص أن المعوقين بإمكانهم أن يلعبوا بالألعاب العادية، أو أن يمارسوا ألعاب العاديين، أن مثل هذا الافتراض قد يكون صحيحاً على المستوى النظري، إنما على المستوى العملي فمثل هذا الافتراض بحاجة إلى دراسة، خاصة وأن بعض الأطفال المعوقين، على الأقل، لديهم حاجات لعب خاصة بهم، مختلفة تماماً عن

إن ماذكر يبين لنا وجود اتجاهين في النظر إلى ألعاب المعوقين:

١- الاتجاه الأول وينظر إلى أن المعوقين يمكنهم ممارسة ألعاب العاديين.

٢- الاتجاه الثاني ويشير إلى أن المعوقين لديهم حاجات لعب مختلفة تماماً عن العاديين.

وبناء على هذين الاتجاهين يمكن لنا أن نخلص باتجاه ثالث يربط بين هذين الاتجاهين، وينص على أن المعوقين يستطيعون أن يمارسوا بعضاً من ألعاب العاديين، وفي نفس الوقت لديهم أحياناً حاجات لعب خاصة بهم.

وعلى المربين والمعلمين الاهتمام بهذا الاتجاه في تعليم المعوقين وتدريبهم. كما يمكنهم الاستفادة بصورة خاصة من برامج الألعاب في وتدريب الحواس لدى المعوقين، والتي أخذت من مرجع متخصص وضع للمعوقين، هذا ويمكن للألعاب التي تضمنها هذا المرجع أن تكون صالحة ومناسبة للعاديين.

برامج الألعاب في تربية الحواس عند المعوقين

تم تخصيص هذا الجزء لعرض بعض الألعاب المقترحة التي تساعد في تربية الحواس وتنميتها عند الأطفال المعوقين ويلبي التركيز على الحواس من خلال أنها المنافذ والوسائل الأساسية في توريد المعلومات إلى دماغ الطفل، من هنا فهو يتفاعل مع مايحيط به من خلال هذه الحواس، وهذا يؤدي إلى زيادة معرفته ونمو إحساساته مما يؤدي إلى زيادة وعيه بعالمه الخارجي وزيادة قدرته على التحكم بهذا العالم، كذلك زيادة قدرته على تنظيم عالمه الداخلي الذاتي وفهمه لهذا العالم.

ومما يتفق مع هدفنا من هذا الجزء، فقد وقع الاختيار على عدد من الألعاب والنشاطات التي تتناسب مع كل حاسة من الحواس الخمس، وبذا فقد صنفت الألعاب إلى خمس مجموعات: ألعاب في تربية حاسة البصر، ألعاب في تربية حاسة السمع، ألعاب في تربية حاسة اللمس، ألعاب في تربية حاسة الذوق، وألعاب في تربية حاسة الشم.

وقد أخذت نماذج الألعاب والأنشطة الواردة في هذا الجزء من كتاب:

Toys and Activities for Handicapped Children.

ويقدم هذا المرجع مجموعات كبيرة من الألعاب والأنشطة الضرورية للمعوقين من كافة الإعاقات.

وفيما يلي نماذج من الألعاب ، أختيرت ونظمت بشكل قد يكون مفيداً لمعلمي المعاقين:

(أ) ألعاب فى تربية حاسة البصر

١) فكرة عامة: يحتاج أي معوق لفرص للنظر، من خلال حاجته لمواقف يبني من خلالها انطباعات بصرية. فالمعاق سمعياً يجب أن يشجع على الملاحظة والنظر لتعويض إعاقة السمعية، وبطيء التعلم يجب أن يشجع على استخدام عينيه، والطفل المقعد كذلك.

إن معظم الإعاقات يمكن أن يشجع أصحابها على النظر والملاحظة من أجل تكوين خبرات بصرية: تفيده في الرؤية العينية ذاتها وتزوده بوقت للاستمتاع وتغني خبراته وذاكرته.

٢) ألعاب مختارة فى تربية حاسة البصر :

اللعبة رقم(١)

اسم اللعبة: اكتشاف الشيء المختفي أو المضاف.

الهدف العام: تدريب أو تنمية الانتباه البصري.

الهدف الخاص: أن يكتشف الطفل الشيء المختفي أو الشيء المضاف.

المواد اللازمة: صينية، علبة كبريت، قلم رصاص، لعبة صغيرة، زر ...

(يعتمد عدد المواد في اللعبة على قدرة الطفل).

الإجراء أو وصف اللعبة:

١) رتب الأشياء أو المواد (علبة الكبريت، قلم الرصاص، لعبة صغيرة، زر) على صينية.

٢) دع الطفل ينظر إلى الأشياء ويتذكر مواقعها.

٣) دع الطفل يغمض عينيه.

٤) حرك واحدة من الأشياء من مكانها وخبئها.

٥) إسأل الطفل ماالشيء الذي حركناه؟!

ويمكن أن تأخذ اللعبة شكلاً آخر، إذ بدلاً من إزاحة شيء يمكن إضافة شيء وعندها يكون سؤال الطفل ماالشيء الذي أضفناه؟!

اللعبة رقم (٢)

اسم اللعبة: رسم اليدين والقدمين على الورق وتلوينها.

الهدف العام: التعرف على الألوان والأشكال.

الأهداف الخاصة: أن يميز بين الألوان، أن يقص الورق، أن يلون، أن يميز بين الأيسر والأيمن، أن يجمع الأشياء ذات الشكل الواحد.

المواد والأدوات اللازمة: ورق، مقص، غطاء واق للطفل، طاولة، دهان وفراشي، قلم رصاص.

الإجراء أو وصف اللعبة:

١) يجلس الطفل بجانب الطاولة.

٢) يضع الطفل يده اليمنى على الورقة، ويحدد معالم كفه اليمنى بقلم الرصاص.

٣) يلون الطفل بالفرشاة رسمه كفه اليمنى على الورقة.

٤) يضع يده اليسرى ويحدد بقلم الرصاص شكلها على الورقة..

٥) يلون رسمه كفه اليسرى.

٦) يقص الطفل الشكل الملون ليده اليمنى واليسرى.

٧) يثبت الشكلين على ورق مقوى.

٨) يمكن للطفل أن يعمل نفس الخطوات بالنسبة لقدميه.

٣) ألعاب أخري في تربية حاسة البصر:

أ- تجميع الصور أو أجزاء الصور (قد تكون ورقية، أو خشبية)

ب- ألعاب الكرة وتشمل: دحرجة الكرة، مسكها باليدين، لعبة حارس المرمى، قذف الكرة في صندوق كرتوني، لعبة ساعة الجولف وتستعمل فيها العصي وكرات التنس.

جـ- اللعب بالألوان: رسم نماذج وتلوينها.

د- قص الصور من المجلات وإلصاقها على بطاقات.

هـ- طبع الأشكال عن طريق الإبهام، البطاطا المقطوعة من المنتصف، نهاية قلم، نهاية مسطرة، ورق شجر.

و- عمل الدمي، دمي ورقية، أو من الخشب، أو من القماش.

ز- الرسم على الورق الشفاف وطبع النماذج.

ح- اللعب بالضوء: مثل تحريك حزمة ضوء بواسطة البطارية الكهربائية على الحائط ومتابعتها، استخدام المرآة لعكس الضوء ومراقصته، لعبة القفز على ظل فرد آخر، صنع أشكال على أوراق بتأثير الشمس. حيث بوضع الشيء على ورقة لونها بني مثلاً ونضعها في الشمس لفترة فيبهت لون الورقة بتأثير الشمس ويبقى شكل الشيء على الورقة لأنه كان مغطى.

ط- أهم وسائل تربية حاسة البصر للمعوقين هي الجولات والرحلات.

٤) توصيات للمعلمة وللأم فى تربية حاسة البصر:

أ- يمكن عمل زاوية في غرفة الصف أو في المنزل، ووضع أشياء مختارة للنظر إليها. وتكون هذه الزاوية كمعرض للأشياء الممتعة، وتغير الأشياء بين حين وآخر، هذا ويمكن أن تشمل المعروضات نماذج من صنع الأطفال، أصدافاً، أوراق شجر، أزهاراً، صوراً، أشياء حمراء، أشياء زرقاء .... إلخ.

ب- كما يمكن أن تشتمل الزاوية على بعض النباتات النامية مثل القمح، الفاصوليا، لمراقبة نموها.

ب- ألعاب فى تربية حاسة السمع

١) فكرة عامة: كل الأطفال بحاجة لأن يتعلموا كيفية الإصغاء، من أجل أن يتذكروا الأصوات، ويتعلموا بالتالي الكلام.

إن السمع مهم لدى المعوقين خاصة لدى أولئك الذين يستخدمون حاسة السمع كتعويض عن حاسة مفقودة، ويبقى السمع ضرورياً لجميع من يحتاجون لتشجيع الأطفال ليسمعوا. وجدير بالذكر أن الأطفال يحبون عمل الأصوات، ويشعرون بالرضا إذا ضبطوا الأصوات، وربطوها حسب تتابع الحوادث، وهذا يساعدهم في التركيز والتآزر السمعي.

٢) ألعاب مختارة فى تربية حاسة السمع:

اللعبة رقم (١) :

اسم اللعبة : إشارات المرور.

الهدف العام : تدريب الطفل على الاستماع .

الأهداف الخاصة : أن يسمع ، أن يركز سمعه ، أن يربط بين مايسمعه وبين سلوك معين، أن يتدرب على إشارات المرور .

الإجراء أو وصف اللعبة:

١) تقول المعلمة أحمر، يجلس الأطفال.

٢) تقول المعلمة أصفر، يقف الأطفال.

٣) تقول المعلمة أخضر، يجري الأطفال.

٤) تقول المعلمة الألوان بشكل عشوائي، مرة أحمر ثم أصفر ثم أخضر، وفي مرة أصفر، أخضر، أحمر وهلمجرا.

٥) يمكن أن تقود الأم هذه اللعبة بدلاً من المعلمة، ويمكن أن يقودها الأطفال بالتناوب.

اللعبة رقم (٢)

اسم اللعبة: دولبة الصحن.

الهدف العام: تدريب الطفل على الاستماع والتركيز.

الأهداف الخاصة: أن يسمع، أن يركز سمعه، أن يربط بين مايسمعه وبين سلوك معين.

الإجراء أو وصف اللعبة:

١) يجلس الأطفال في دائرة ويعطي كل رقماً معيناً.

٢) يجلس من يقود اللعبة في وسط الدائرة.

٣) يلف قائد اللعبة الصحن، ويقول اثنين مثلاً.

٤) يندفع الطفل رقم (٢) نحو الصحن ليمسكه قبل توقفه.

٥) إذا نجح صفقوا له، إذا لم ينجح عاد لمكانه.

٦) في كل مرة يلف فيها القائد الصحن يذكر رقماً معيناً، لكي تشمل اللعبة كل الأطفال الموجودين.

٣) ألعاب أخري فى تربية حاسة السمع:

أ- لعبة إبدأ - قف: يبدأ الطفل بتحريك يده، أو التلويح بعلم عندما يسمع الصوت، وعندما يقف الصوت يقف عن تحريك يده أو تلويح العلم.

ب- لعبة الجرس: ويكون الأطفال معصوبي الأعين، وبيد كل منهم مضرب من ورق الجرائد، ماعدا واحداً يحمل أجراساً حول وسطه ويمر بين المضارب محاولاً الخروج من مكان إلى آخر في منطقة اللعب.

جـ- لعبة سيّد الحلبة: يقف طفل معصوب العينين في وسط الحلبة والأطفال يدورون حوله، يقول قفوا ويشير إلى واحد منهم طالباً منه أن يقلد صوت القط مثلاً، ويحاول أن يحزر اسم الطفل الذي قلد الصوت، وهكذا.

٤- توصيات للمعلمة وللأم فى تربية حاسة السمع:

أ- من المهم تزويد الطفل بقليل من الضجيج منذ الصغر.

ب- التحدث مع الطفل لكي يصغى، ويتكلم ويقلد.

جـ- عمل جولات سماعية. خلالها يقف الطفل، ويسمع، ويسجل في قائمة مايسمعه من أصوات، ويلاحظ الفروق بين الأصوات.

د- تشجيع الطفل على سماع الراديو، المسجل، والتلفزيون.

هـ- عمل صور صوتية: يتخيل الطفل خلالها موقفاً ويخلق الأصوات الممكنة المرتبطة بتصوره، مثلاً مشوار في شارع يمكن أن يعمل الطفل أصوات سيارات، صوت صفارة البوليس، أصوات خطوات الناس.

و- يمكن استغلال بعض مواد البيئة في أدوات سماعية ، مثل عمل تليفون من العلب الفارغة ، عمل شخشيخة من صندوق صغير أو قنينة نظيفة مع حبات من الفاصوليا.

(جـ) ألعاب فى تربية حاسة اللمس

١) فكرة عامة: يمكن أن تكون ألعاب اللمس ذات أهمية خاصة بالنسبة للمكفوفين والمعاقين جسمياً والمقعدين. فعن طريق اللمس يطور الكفيف أداءه للتعويض عن حاسة البصر، وهذا يجعله قادراً على القيام بعدة أعمال ويحقق استقلاليته، ويوجه نفسه في البيئة. وهذا يشير إلى أن الكفيف ليس بحاجة إلى ذاكرة جيدة فقط بل أيضاً بحاجة لأصابع حساسة تساعده في أمور الحياة المختلفة.

كما أن الطفل المقعد يستطيع أن يقضي وقتاً ممتعاً إذا طور ضبط يديه وزاد من حساسية أصابعه من خلال الألعاب والنشاطات المختلفة منذ الصغر.

والطفل البطيء التعلم والمنسحب بحاجة للتشجيع على اللمس مع إعطائهم تعزيزات. أما الطفل العدواني فالمشكلة هنا ليست تشجيعه على اللمس، إنما كيف نساعده على ذلك بأقل الأضرار.

من هنا فالأصابع تصبح مدخلاً هاماً للمعلومات من خلال الخبرة اللمسية ويأخذ المعوق عن طريقها في التمييز بين حار وبارد، خفيف وثقيل، كبير وصغير، ناعم وخشن.

٢) ألعاب مختارة فى تربية حاسة اللمس:

اللعبة رقم (١) :

اسم اللعبة: اكتشاف الأشياء عن طريق اللمس.

الهدف العام: تنمية وتدريب حاسة اللمس.

الأهداف الخاصة: أن يختبر، أن يميز، أن يضع، أن يلمس، أن يسمي.

الإجراء أو وصف العبة:

١) أن يجلس الطالب بجانب الطاولة.

٢) يضع المعلم على الطاولة عدة أشياء (قلم، مسطرة، كأس، إلخ).

٣) تبقى أيدي الطالب تحت الطاولة.

٤) يغمض الطالب عينيه.

٥) يمد يديه ويضعها على أحد الأشياء فوق الطاولة.

٦) يسمي الطالب الشيء الذي لمسه دون النظر إليه.

اللعبة رقم (٢)

اسم اللعبة: التمييز بين أنسجة القماش عن طريق اللمس.

الهدف العام: تنمية وتدريب حاسة اللمس.

الأهداف الخاصة: أن يميز، أن يلمس.

الإجراء أو وصف اللعبة:

١) يضع المعلم عينات من أنسجة قماشية مختلفة في جيبه.

٢) يعطي الطفل واحدة من الأنسجة.

٣) يلمس الطفل النسيج.

٤) هناك صندوق فيه نفس العينات من الأنسجة القماشية.

٥) يطلب المعلم من الطالب أن يخرج من الصندوق النسيج المشابه للنسيج الذي لمسه دون النظر إليه.

٦) يخرج الطالب النسيج المطلوب عن طريق اللمس.

٣) ألعاب أخري في تربية حاسة اللمس:

أ- وضع عدة أشياء في جرابات سميكة وندعه يلمسها من الخارج ويسميها.

ب- الدهان بالأصابع.

جـ- اللعب بالرمل الرطب وعمل: نماذج لأشياء منه، أو طبع أشكال عليه.

د- اللعب بالطين بالكرات.

و- اللعب بالماء لتوضيح مفهوم الحرارة والبرودة.

ز- أعمال الخياطة والنسيج.

د- ألعاب فى تربية حاسة الذوق

١- فكرة عامة: يبدأ الطفل في أولى مراحل حياته باستخدام فمه للاستمتاع بالأشياء ومع النمو لديه حواسه الأخرى، إلا أن الفم يبقى له دور كبير في الاكتشاف والاستمتاع، وتبقى حاسة الذوق مع الحواس الأخرى تساعده في إغناء حياته اليومية. هذا ويحتاج المعوقين إلى تدريب حاسة الذوق لديهم من منطلق أن بعض المعوقين-خاصة من هم بدرجة شديدة-يستخدمون لسانهم كأفضل وسيلة أو حتى الوسيلة الوحيدة في اكتشاف أفضل لبيئتهم والتمتع بها.

٢- ألعاب مختارة فى تربية حاسة الذوق:

اللعبة رقم (١) :

اسم اللعبة: التمييز بين أنواع الطعام.

الهدف العام: تنمية حاسة الذوق.

الأهداف الخاصة: أن يتذوق، أن يتعرف، أن يميز، أن يربط بين الطعام واسمه.

الإجراء أو وصف اللعبة:

١) يجلس الطالب بجانب الطاولة.

٢) يغمض الطالب عينيه.

٣) تقدم له أنواع مختلفة من الطعام بملاعق مختلفة.

٤) كلما تذوق الطالب طعاماً بملعقة معينة يطلب منه تسمية ماتذوقه.

اللعبة رقم (٢)

اسم اللعبة: الصحن المسحور (لعبة التخمين)

الهدف العام: تنمية حاسة الذوق

الأهداف الخاصة: أن يحرز، أن يتذوق.

الإجراء أو وصف اللعبة:

١) هذه العبة جماعية يشترك فيها عدة أطفال مع المعلمة.

٢) يطلب من أحد الأطفال الوقوف في زاوية الغرفة ووجهه إلى الحائط.

٣) تحضر المعلمة ثلاثة صحون (أحمر، أخضر، برتقالي)
٤) تضع المعلمة تحت أحد الصحون ٣ قطع من الحلوى والأطفال يرونها.
٥) تأخذ مجموعة الأطفال بترديد "أنا الصحن المسحور"، "خذ ماتحتي".
٦) يلبي الطفل وعليه أن يحرز من هو الصحن المسحور؟
٧) إذا عرف الطفل الصحن المسحور يكسب ماتحته من حلوى وعددها ثلاث قطع وإذا لم يعرف الصحن يعطي قطعة واحدة فقط.
٨) تستمر اللعبة مع كل طفل في المجموعة.
٩) يمكن تبديل قطع الحلوى بقطع من الفواكه مثلاً.

هذا ويمكن تنمية وتدريب حاسة الذوق من خلال الحفلات والأطعمة التي تضمها، ومن خلال إعداد الأطعمة المختلفة من قبل الطفل المعوق.

هـ- ألعاب في تربية حاسة الشم

١) فكرة عامة: مع أن البعض يعتبر حاسة الشم أقل الحواس في الإفادة، إلا أنها إذا استغلت ودربت فإنها تعطي متعة، خاصة لضعاف البصر، والمقعدين، والصم وبطيئي التعلم، والمضطربين انفعالياً.

ومع تقدم العمر فكل إنسان يكون خبرات شمية تغني ذاكرته من جهة، وتحذره من الأخطار من جهة أخرى. لذا فمن المهم عند تقديم الألعاب أن نركز على تقديم الروائح وليس فقط التركيز على اللون، والصوت، والملمس.

٢) ألعاب مختارة في تربية حاسة الشم:

اللعبة رقم (١)

اسم اللعبة: التمييز بين الروائح المختلفة.
الهدف العام: تنمية حاسة الشم.
الأهداف الخاصة أن يشم، أن يتعرف، أن يميز، أن يربط الشيء برائحته، أن يسمي.

الإجراء أو وصف اللعبة:

١) تقدم أوعية مختلفة مغلقة، ولكن لأغطيتها ثقوب صغيرة.

٢) تحتوي الأوعية على مواد مختلفة مثل: قهوة، زعتر، فلفل.
٣) يقدم كل وعاء على حدة.
٤) يطلب من الطالب أن يشم المادة التي في الوعاء عن طريق الثقوب، ويتعرف عليها.
٥) يطلب من الطالب أن يسمي المادة التي في الوعاء.
٦) يسمي الطالب كل مادة من المواد الموجودة في الأوعية المختلفة.

اللعبة رقم (٢)

اسم اللعبة: تخمين أو حزر الشيء المختفي عن طريق الشم.
الهدف العام: تنمية حاسة الشم.
الأهداف الخاصة: أن يشم، أن يتعرف، أن يميز، أن يحرز، أن يسمي.

الإجراء أو وصف اللعبة:
١) توضع عدة أشياء على صينية (قهوة، زعتر، فلفل، عطر ... إلخ)
٢) يقوم الطالب بشم الأشياء التي على الصينية.
٣) يطلب منه أن يغمض عينيه.
٤) يزال أحد الأشياء عن الصينية.
٥) يطلب منه أن يشمها من جديد وهو مغمض العينين.
٦) يسمي الطالب الشيء المختفي.

٣) ألعاب أخري فى تربية حاسة الشم:
١) ألعاب التمييز بين الروائح وتجميع وتصنيف الروائح المتشابهة.
٢) لعبة إخراج ذي الرائحة المختلفة من بين عدة أوعية لها نفس الرائحة.
٣) لعبة الأكياس المحتوية على عدة أشياء والمعلقة على حبل بمستوى ارتفاع الأطفال، ويطلب من الطفل إخراج الكيس المحتوي على مادة معينة عن طريق الشم.

اللعب عند المعوقين عقلياً

إن الهدف من هذا الجزء هو محاولة وضع إطار نظري في بناء برامج ترويح وألعاب خاصة بالمعوقين عقلياً. وسوف نقدم نموذجاً نوضح من خلاله أبعاد الاستراتيجيات المختلفة في ذلك البرنامج، ولكننا سنتحدث أولاً عن فوائد الألعاب والترويح للمعاقين عقلياً، وعن الدمج بين المعوقين عقلياً والعاديين من خلال برامج الترفيه والترويح. . لقد أوضح العلماء: أن هدفاً أساسياً للمعوقين عقلياً هو تعليمهم الاشتراك بفعالية في نشاطات أوقات الفراغ من خلال برنامج تربوي يشجع على الترويح واستغلال أوقات الفراغ. . هذا ويجني المعوقون بشكل عام، والمعوقون عقلياً بشكل خاص، فوائد جسمية، اجتماعية وتربوية نتيجة اشتراكهم في نشاطات ترويحية ملائمة. فوائد برامج الترويح للمعوقين عقلياً: يمكن أن يصل المعوق عقلياً نتيجة اشتراكه في برنامج ترويحي إلى الفوائد التالية:

١) الوصول إلى مستوى أفضل من اللياقة الجسمية والصحية.
٢) نمو اللغة.
٣) التدرب على التنقل وبالتالي سهولة التنقل.
٤) تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي واكتساب التقبل من الأقران المعوقين والعاديين.
٥) تعديل فكرة الذات.
٦) تطوير مهارات استغلال أوقات الفراغ.
٧) التفاعل ضمن قطاع عريض من المواقف والأقران.

الدمج بين المعوقين عقلياً والعاديين خلال برامج الترفيه:

من الاتجاهات الحديثة في خدمات المعوقين عقلياً، الدمج في حياة العاديين، وقد دافع عن فكرة دمج المعوقين مع العاديين في برامج الترويح العلماء (Wolfensberger, 1972, Martin, 1975) وقد قام العالم (Marlow, 1979) بدراسة كان هدفها معرفة مدى فعالية طريقة تحليل الألعاب في زيادة تقبل النظير العادي والتكيف الاجتماعي لطفل معوق وتوصل منها إلى أن هناك علاقة بين طريقة تحليل الألعاب وظهور السلوك الاجتماعي كما أنها زادت من تقبل النظير العادي للطفل المعوق.

ولكن هناك علماء آخرون مثل (Stein, 1977) اقترحوا أن الأنشطة المعزولة أحياناً أفضل من أجل أن تلائم حاجاتهم.

ويقترح Wolfensberger أن تدار برامج الترويح وتسهل بطريقة يتقبل فيها المعوقون الأسوياء، وبالمقابل يتقبل الأسوياء فيها المعوقين، وهو يعتبر أن هذا المبدأ ممكن مع كل مستويات الإعاقة بما فيها المتوسطة والشديدة، ولكن على أساس أعلى قدرة يمكن أن يصلوا إليها.

ومن هنا ركز (Mathews, 1977) على أهمية تقديم برامج يستطيع المعوقون عقلياً المشاركة فيها بنجاح مع العاديين.

استراتيجيات في تصميم برنامج ترويحي للمعوقين عقلياً:

إن استراتيجيات بناء أي برنامج للمعوقين هي واحدة. من منطلق أن هذه البرامج تبني بطريقة فردية وتسير حسب تسلسل معين تبدأ بقياس مستوى الأداء الحالي للمعوق ثم تبني الأهداف ويبحث لها عن أسلوب أو طريقة لتدريسها.

وهذا ينطبق على برامج المعوقين عقلياً فنحن نبدأ بقياس مستوى الأداء الحالي ثم نقوم بصياغة الأهداف التعليمية ونضمنها في الخطة التربوية الفردية ثم لاننسى السلوك المدخلي للمعوقين عقلياً، أو الخصائص السلوكية لهم، على اعتبار أن هذا الأمر يفيدنا في تحديد الأسلوب.

ننتقل إلى جوانب البرنامج الترويحي للمعوقين ونتعرف على محتوياته. وأخيراً نصل إلى الخطوة الأخيرة وهي تقويم البرنامج.

وسوف نفصل هذه الاستراتيجيات أو الخطوات فيمايلي:

اولاً: قياس مستوى الاداء الحالي

وهنا يجب تحديد وتحليل نقاط القوة ونقاط الضعف السلوكية التي تدخل في مهارات الترويح واللعب.

ويتضمن القياس هنا: القدرات التعليمية الثانوية، مهارات المشاركة، المهارات

اللغوية، المهارات الحركية الكبيرة والصغيرة، الاستجابة الاجتماعية، تفضيل التعزيز والقدرة على المشاركة في نشاطات أوقات الفراغ. (Frith, et al., 1980) .

كما يذكر Wehman بعض العوامل التي يجب قياسها قبل اختيار مهارات الترويح:

١) التفضيل: أي ما المهارات الترويحية التي يفضلها المعوق؟

٢) المستوى الوظيفي: ماقدرات الطفل؟ ماحاجاته التربوية؟

٣) العمر المناسب: هل المهارات مناسبة لعمر الطفل؟
هل يشترك معه أقران عاديون؟

٤) الخصائص الجسمية: ماالخصائص الجسمية الموجودة أو الناقصة التي تتدخل في المهارة؟

٥) الحصول على المواد: هل المصادر والمواد للقيام بالمهارة متوفرة؟

٦) بيئة المنزل: من هم الأشخاص في المنزل أو الجيران الذين يمكنهم تعزيز مهارات الترويح؟ ماالتجاهاتهم؟ مانمط المنزل؟ ماأعمار الوالدين؟ هل هناك أقارب للطفل؟ أين يقع المنزل؟ مامدى رغبة الوالدين في الاشتراك ببرنامج الترويح؟ (Wehman, 1980)

ونتيجة لقياس القدرات والمهارات التي ذكرها Frith والقدرات والحاجات التربوية والخصائص الجسمية التي ذكرها Wehman ، بأساليب القياس المختلفة تفرغ نتائج عمليات القياس على قائمة تبين الأبعاد المقاسة من جهة ونتيجة القياس بشكل + أو . – من جهة أخري. وبهذه الطريقة يستطاع حصر النقاط السلبية، ومعرفة في أي بعد أو جانب من الجوانب التي تدخل في مهارة الترويح تقع هذه النقطة السلبية.

ثانيا: الأهداف التعليمية / صياغتها وتحقيقها:

أ– صياغة الأهداف التعليمية الترويحية للمعوقين عقلياً:

بعد تحديد جوانب الضعف في مهارات الترويح لدى المعوق عقلياً، تتم صياغة نقاط الضعف علي شكل أهداف تعليمية، ويراعى في صياغة الأهداف الشروط التي ذكرت من حيث أن تكون صياغتها بعبارات سلوكية محددة، وتحديد الشروط التي يظهر

من خلالها السلوك النهائي، ثم تحديد المعايير.

لأن لنأخذ المثال التالي:

لنفرض أن النقاط السلبية لدى الطفل نتيجة عملية القياس هي عدم قدرته على إصابة هدف بلاستيكي ثابت على بعد مترين منه.

أن هذه النقطة السلبية ترتبط أساساً بهدف تربوي هو ممارسة الألعاب الرياضية، وتكون المهارة الرئيسية هنا هي لعبة الكرة والهدف.

أما الهدف التعليمي فيمكن صياغته وتبعاً للشروط الثلاث السابقة كما يلي:

الهدف التعليمي: أن يصيب الطفل (س) هدفاً بلاستيكياً ثابتاً على بعد مترين منه/ عن طريق دحرجة الكرة على الأرض نحو الهدف في مدة يومين وبحيث ينجح في ٣ محاولات من خمس.

ب- الخطة التربوية الفردية:

وتصمم الخطة التربوية الفردية هنا لتشمل الأهداف التعليمية الترويحية المرجو تحقيقها في فترة زمنية معينة. ويمكن أن تشمل خطة أحد الأطفال الترويحية الأهداف التالية:

١) أن يصيب الطفل (س) هدفاً بلاستيكياً ثابتاً على بعد مترين منه / عن طريق دحرجة الكرة على الأرض نحو الهدف / في مدة يومين / وبحيث ينجح في ٣ محاولات من خمس.

٢) أن يلون الطالب (س) داخل مربع مرسوم على الورق باللون الأحمر/ باستخدام قلم تلوين أحمر وورقة مرسوم عليها مربع/في حصة دراسية وبنسبة نجاح ٥٠٪.

٣) أن يرسم الطالب (س) شكل كفه اليسرى على الورق / باستخدام يده اليمنى وقلم رصاص وورقة / في حصة دراسية وبنسبة نجاح ٥٠٪.

٤) أن يقص الطالب (س) دائرة مرسومة على الورق / باستخدام يديه الاثنتين والمقص/في حصتين دراسيتين وبنسبة نجاح ٣٠٪.

٥) أن يخرج الطالب (س) قنينة العطر ذات الرائحة المختلفة من بين عدة قناني عطر لها نفس الرائحة / عن طريق الشم / باستخدام قناني عطرية مختلفة الأشكال / وفي مدة يومين بحيث ينجح في محاولتين من خمس محاولات.

٦) أن يستجيب الطالب (س) بالجلوس عندما تقول المعلمة كلمة أحمر، وبالوقوف عندما تقول المعلمة كلمة أصفر / باستخدام إشارات كرتونية حمراء وصفراء وتعليمات لفظية / وفي مدة أسبوع وبنسبة نجاح ٧٠٪.

هذا ويكون قد اشترك في خطة هذا الطفل ووضع الأهداف الترويحية له مجموعة من الأشخاص يمكن أن يشملوا: مدير المركز، المدرس، الطفل المعوق، الوالدين، ممثل التربية الخاصة أخصائي القياس، وأي أشخاص آخرين.

جـ- الخطة التعليمية الترويحية الفردية:

وهنا تشتمل كل خطة تعليمية فردية على هدف واحد من الأهداف الترويحية السابقة، ويحلل هذا الهدف بأسلوب تحليل المهمات إلى أهداف ترويحية فرعية ويذكر في الخطة المواد اللازمة، الأسلوب التعليمي إعلام الطفل بنتائج عمله وأسلوب التعزيز المستخدم مع الطفل.

لنفرض أننا أن نعمل خطة تعليمية فردية للهدف رقم ١ من الأهداف الترويحية السابقة.

الخطة الترويحية الفردية:

اسم الطالب: (س)   أسلوب التعزيز: لفظي ومادي.

الهدف التعليمي: أن يصيب الطالب (س) هدفاً بلاستيكياً ثابتاً على بعد مترين منه/عن طريق دحرجة الكرة على الأرض نحو الهدف / في مدة يومين وبحيث ينجح في ٣ محاولات من خمس.

التاريخ   إعلام الطفل بنتائج عمله : مباشرة

الأهداف التعليمية الفرعية أسلوب تحليل المهمات	المواد اللازمة	الأسلوب التعليمي وفق أسلوب تعديل السلوك
١- أن يقف الطفل على الخط الذي يبعد مترين عن الهدف . ٢- أن يقرب يده من الكرة. ٣- أن يمسك بالكرة. ٤- أن ينحني قليلاً إلى الأسفل. ٥- أن ينزل يده التي تحمل الكرة إلى أسفل فوق مستوى الأرض بقليل. ٦- أن يصوب الكرة نحو الهدف . ٧- أن يدفع الكرة بيده (يدحرجها) على الأرض باتجاه الهدف.	كرة صغيرة بحجم اليد. هدف بلاستيكي ثابت أبعاده . ٢٠ × ٢٠ سم نقطة وقوف على بعد مترين من الهدف.	١- تهيئة الطفل لأداء المهمة بأسئلة مثل كيف حالك ؟ كيف أتيت إلى المدرسة ؟ ٢- أضع أمام الطفل المهمة كما هي بحيث أقول له قف عند نقطة الوقوف ودحرج الكرة حتى تصيب الهدف البلاستيكي إذا قام بالمهمة أعززه وأشعره بالنتيجة . ٣- إذا لم يستجب الطفل للمهمة أقدم له مساعدة جسمية وأقول له انظر كيف سأصيب أنا الهدف ، ها أنا قد وقفت هنا وها أنا أرمي بالكرة نحو الهدف . ٤- أكرر الخطوة رقم ٢ مع الطفل إذا استجاب أعززه وأشعره بالنتيجة . ٥- إذا لم يستجب أقدم له مساعدة جسمية بأن أمسك بيده وهو قابض على الكرة وأساعده في عملية التصويب نحو الهدف . ٦- أعيد الخطوة رقم ٢ إذا استجاب أعززه وأشعره بالنتيجة . ٧- إذا لم يستجب الطفل أقدم له مساعدة لفظية، قف عند هذه النقطة، تمام، أمسك الكرة جيداً، انحن قليلاً، نزل يدك اليمنى إلى أسفل، أيوه شاطر، صوب الكرة نحو الهدف، اقذفها. ٨- أكرر الخطوة رقم ٢ وأعززه وأشعره بالنتيجة. ٩- أكرر الخطوة رقم ٢ مرات متعددة وفي كل مرة أعزز الطفل وأشعره بالنتيجة حتى ينجح في ٣ محاولات من خمس.

وارتباطاً بالخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية فإن العلماء يؤكدون أن الترويح يجب أن يكون عنصراً أساسياً في الخطة التربوية، إذا أراد المربون للمعوق أن يستمتع بأنشطة الترويح.

وتوضع برامج الترويح هنا بشكل أهداف تربوية تشتق منها أهداف تعليمية وتحلل الأهداف التعليمية إلى أهداف تعليمية فرعية، وقد حاولنا فيما سبق توضيح هذه النقاط.

من هنا أوصى العلماء (Stengstock & Jens, 1974) باستخدام أسلوب تحليل المهمات في أنشطة الترويح ليشعر الطفل بالنجاح.

ثالثا: السلوك المدخلي للمعوقين عقليا:

وتعني هذه الاستراتيجية التعرف على مفهوم الإعاقة العقلية من جهة وعلى خصائص المعوقين عقلياً من جهة أخرى، من أجل تحديد الأسلوب التعليمي المناسب لهم.

وفي هذا الصدد تشترك المنظمات المهنية للتربية الخاصة مع العلماء (Sensoms & Stein, 1973) في اقتراح الاعتبارات التالية في تصميم برنامج الترويح للمعوقين عقلياً:

١) طبق الأنشطة مع بعض التوضيح وتقديم المحسوسات.
٢) إبدأ من البسيط إلى المعقد.
٣) خذ بعين الاعتبار أن المعوقين في العادة ينجزون بشكل أفضل لوحدهم أو في جماعة صغيرة.
٤) قدم القوانين والتنظيمات في كل وقت.
٥) ساعد التلميذ الضعيف حتى يشعر بالرضا لإنجازه المهمة.
٦) اهتم بالأداء خاصة في البداية.
٧) ركز على فترات تدريب قصيرة مع تغيير تدريجي في الأنشطة (Frith, P.210) ويضيف (Farina, 1976) بعض الاعتبارات الأخرى في تصميم برنامج الترويح للمعوقين عقلياً هي:

١) يجب إجراء تعديلات لمن لديهم إعاقة جسدية.

٢) يجب أن يعكس نشاط اللعب والترويح المستويات العقلية والاجتماعية للمجموعة.

٣) يجب أن يكون البرنامج منظماً.

٤) يجب إعادة التعليمات اللفظية خلال فترة اللعب لأن فترات انتباه المعوق قليلة. (Frith, et al., P. 201) .

رابعا: جوانب المنهاج أو البرنامج الترويحي للمعوقين عقليا:

إذا ماأريد تقديم برنامج ترويحي متوازن للمعوقين عقلياً، فإنه يجب أن يشمل بعض أو كل الأنشطة التالية:

كشافة، تخييم، برامج اجتماعية، رياضة، سباحة، مجموعات الهوايات، نوادي، رقص، كرة الطائرة، تنس، رحلات، رسم وفنون وألعاب هادئة أخرى.

وبالنسبة لشديدي الإعاقة توجه لهم عناية خاصة لتنظيم النشاطات الملائمة لقدراتهم المحدودة.

هذا من جهة ومن جهة أخرى يرفض العالم (Ehlers, et al., 1973) أن يتضمن برنامج المعوقين النشاطات التالية:

ركوب الخيل، التجديف، سباق الدراجات، التزلج على الماء والجليد، كرة السلة والقدم، التخييم في البرية، تسلق الجبال.

ومع هذا الرفض من قبل بترسون فإن الدلائل تشير على أن المعوقين إعاقة بسيطة يستطيعون القيام بهذه الأنشطة بفعالية. (Frith, et al., 1980, p. 202) .

خامسا: تقويم البرنامج الترويحي للمعوقين عقليا:

وهنا يقوم المعلم بتسجيل نتائج الأداء لمعرفة مدى تقدم الطالب في المهارة ولتقييم فعالية البرنامج الترويحي، وإذا ماأشارت النتائج إلى عدم تقدم الطفل في المهارة الترويحية، فإن على المعلم إجراء تعديلات في أساليب التعليم أو في تحليل المهمة نفسها.

٢- رياضة المعوقين:

يوضع البرنامج العام للتربية الرياضية ليلائم العاديين ويتمشى مع ظروفهم وحاجاتهم، ولايأخذ المعوقين وظروفهم وحاجاتهم بالاعتبار. ومن هنا فالبرنامج العام للتربية الرياضية لم يحسب للمعوقين حساباً. فقد تقوم بعض المدارس بإقصائهم كلياً من الاشتراك في البرامج الرياضية، أو قد تقدم لهم برنامجاً خاصاً غير متوازن وغير كاف لتلبية ومواجهة حاجاتهم.

أن هذه الحلول وغيرها تكون على حساب الطفل المعوق، والذي يكون أكثر حاجة من غيره للنشاط والخبرات. ومن هذا المنطلق يكون من واجب المدرسة أن تقدم له ألواناً من النشاط تتناسب مع قدراته وتماثل مايمارسه أقرانه من العاديين بقدر الإمكان.

أ- لمحة تاريخية عن الألعاب الرياضية للمعوقين:

يعتبر (الير لورنج جتمان)، مؤسس الألعاب الرياضية للمعوقين، حيث قام في ٢٨ حزيران ١٩٤٨ بتنيم ألعاب استوك مانديفيل، واشترك فيها ١٦ لاعباً من المشلولين من قدماء المحاربين في مسابقات دولية للرماية في يوم افتتاح الدورة الأوليمبية في لندن. ثم أضيفت ألعاب أخرى في السنوات التالية كالبولنج وكرة السلة وألعاب الميدان والمضمار والسلاح والسباحة وتنس الطاولة ورفع الأثقال. وأصبحت تعقد سنوياً دورة للمعوقين جسدياً في استوك ماندفيل، وفي السنة الرابعة تعقد الدورة في البلد الذي تقام فيه الدورة الأوليمبية العالمية.

ففي عام ١٩٦٠ اشترك في دورة روما الأولمبية ٣٥٠ لاعباً من المعوقين من ٣٤ دولة، وفي عام ١٩٧٢ اشترك في دورة هايدلبرج الأولمبية ١٠٠٠ لاعب من ٤٢ دولة، وفي عام ١٩٧٦ اشترك في دورة تورنتو الأولمبية ١١٠٠ لاعب من ٥٨ دولة.

ومنذ عام ١٩٦٩ تعقد سنوياً في استوك مانديفيل أربعة لقاءات رياضية كبرى هي:

١) مباريات ألعاب ستوك مانديفيل الدولية.
٢) مباريات ستوك مانديفيل القومية.

٣) مباريات الأطفال المصابين بعاهات متنوعة.

٤) مباريات الكبار المصابين بعاهات متنوعة. (Guttman 1976) .

ب- تعريف التربية الرياضية للمعوقين:

ليس المقصود بالتربية الرياضية هنا النشاط الترويحي فقط، لأن هذا المفهوم هو مفهوم ضيق للتربية الرياضية للمعوقين، إنما المقصود بالتربية الرياضية للمعوقية حسب مفهومها الواسع: أنها النشاط الترويحي الهادف وأكثر من ذلك هي التربية الشاملة المتكاملة من أجل تنشئة مجتمع على أساس تربوي سليم. (حسن، ١٩٧٧).

جـ- أهداف التربية الرياضية للمعوقين:

وتطلق هذه الأهداف من مفهوم التربية الرياضية الواسع المتعددة الأغراض، والتي تخطط وترسم برامجها لتحقق الأهداف التالية:

١) أن تكون البرامج الرياضية ذات فائدة علاجية.

٢) أن تكون البرامج الرياضية ذات فائدة ترويحية نفسية.

٣) أن تكون البرامج الرياضية وسائل لإعادة تكيف الفرد وتكامله مع المجتمع.

٤) أن تزود البرامج الرياضية التلاميذ بفرص لتنمية مهاراتهم المختلفة في حدود الإمكانيات والظروف القائمة.

٥) أن تزود البرامج الرياضية التلاميذ بفرص النمو الاجتماعي.

٦) أن تؤدي إلى الطمأنينة والاستقرار وزيادة القدرة على التكيف السليم.

من هنا تتلخص فلسفة التربية الرياضية للمعوق في دعم قدراته وتطويرها، ومساعدته على الثقة بالنفس والتكيف والتعديل المستمر لسلوك والتحرر من مظاهر الصراع النفسي لينمو نفسياً واجتماعياً وعقلياً نمواً سليماً متكاملاً. (حسن، ١٩٧٧).

أن هذه المنطلقات تجعل الحاجة ماسة إلي تنظيم برنامج رياضي معدل أو موجه للأطفال المعوقين، ومع أن هذا البرنامج قد يشتمل احتياجات خاصة لهؤلاء المعوقين. إلا أنه من الضروري التأكيد بأن تتاح لهم فرص متشابهة من خبرات مع العاديين، وتحت نفس الظروف التي يتمتع بها العاديون قدر الإمكان.

د- إجراءات تنظيمية لوضع وتنفيذ البرنامج المعدل للمعوقين:

١) الكشف الطبي الدقيق، والغرض الأساسي من هذا هو وصف الحالة الصحية للطالب وصفاً دقيقاً، وتحديد حقيقتها.

٢) تصنيف المعوقين في جماعات متجانسة تقريباً، حتي تتاح لهم أفضل الفرص التعليمية، وحتى تتعادل قوى الجماعات عند المنافسة.

٦) تنظيم اجتماعات فردية مع كل معاق لمناقشة النشاط الملائم ولإقامة علاقة ودية متبادلة.

٤) تحديد النشاط المناسب والملائم للطالب على ضوء التشخيص الدقيق والاجتماعات الفردية السابقة.

يتضح من الإجراءات المذكورة مدى تشابهها الكبير مع ماذكرناه في السابق عن استراتيجيات في بناء برامج للمعوقين، بل لو دققنا فيها ملياً لرأينا أنها نفس الخطوات. من هنا فالمشرف على رياضة المعوقين يحاول أن يجد إجابات على الأسئلة التالية:

١) مامستوى مهارة التلميذ المعوق؟

٢) ماالحركات العادية التي يستطيع أن يقوم بها ؟

٣) مانوع البرنامج الذي يستطيع التلميذ المعوق أن يؤديه؟

٤) ماطريقة وأسلوب التعليم المناسب لحالته؟

٥) ماطرق التقويم المناسبة لحالة التلميذ المعوق؟

هـ- مجالات وأدوات البرنامج الرياضى للمعوقين:

من الضروري أن تتعدد وتتنوع مجالات النشاط في برنامج المعوقين، حتى تلائم حاجاتهم والمراحل التعليمية التي يمرون فيها من جهة. ومن جهة أخرى حتى تصبح قريبة الشبه بالبرامج العامة.

ويحتاج بعض المعوقين في ممارستهم للألعاب الرياضية إلى أدوات خاصة كالكرسي ذي العجلات الذي يستخدمه المقعدون، وقد يكون هذا الكرسي ثابتاً أو متحركاً حسب ماتتطلبه طبيعة اللعبة. كما أن البرنامج نفسه قد تدخل عليه تعديلات ليناسب حالة المعوق، كما هو الحال في السباحة للمكفوفين مثلاً.

يدوية، أعمال القش، الخيزران، التطريز، أعمال الإبرة.

٦) الهوايات الفنية: النحت والرسم والبناء والتصوير.

٧) كتابة الأدب والشعر.

دور المعلم في بناء وتنفيذ برامج الترويح والالعاب عند المعوقين:

إن رعاية الأطفال المعوقين تتطلب مهارات تربوية متخصصة، لذا فإن الحاجة إلى وجود معلمين مدربين بطريقة خاصة يعتبر من أهم الأمور في مجال رعاية المعوقين. كما أن نجاح المدرسة الخاصة للمعوقين مرهون بشكل كبيرة بقدرات العاملين فيها وخاصة المربين منهم.

ولأن دور معلم التربية الخاصة هام وخطير، فلابد من إعداده وتدريبه، وقد يكون هذا الإعداد قبل الخدمة أو أثناء الخدمة.

ومهما يكن نوع الإعداد، فإنه يجب أن يتضمن قاعدة نظرية عريضة من المعلومات اللازمة للمعلم، وملاحظة ميدانية، وتدريباً ميدانياً في مجال الإعاقة التي يعمل معها.

ومن المواضيع والمسافات اللازمة لمعلم التربية الخاصة: دراسة خصائص نمو الطفل غير العادي وتطور شخصيته، دراسة خصائص الأطفال غير العاديين وحاجاتهم، دراسة الفلسفة التي يقوم عليها المنهج وتنظيمه، دراسة طرق التدريس، وفهم المقاييس السيكولوجية (كروكشانك، ١٩٧١).

وتتفق محتويات برامج التربية الخاصة في إعداد معلم التربية الخاصة في الجامعات مع ماذكره كروكشانك حيث تتضمن البرامج المواضيع والمقررات الرئيسية التالية:

مدخل إلى التربية الخاصة، القياس والتقويم في التربية الخاصة، مناهج وطرق تدريس للمعوقين، تعديل سلوك، تدريب ميداني في مجال الإعاقات، سيكولوجية الطفل غير العادي والإرشاد الأسري.

هذا وإن دراسة هذه المقررات تتصل اتصالاً وثيقاً بالمسئوليات الملقاة على عاتق

معلم التربية الخاصة.

وفيما يتصل بموضوعنا في هذا الفصل - الترويح واللعب عند المعوقين - يمكن لمسئوليات المعلم أن تشتمل على الجوانب التالية:

١) المشاركة في التقويم الأولي أو في قياس مستوي الأداء الحالي في مهارات اللعب والترويح للطفل المعوق.

٢) المشاركة في وضع أهداف تعليمية ترويحية لكل طفل على حدة وبناء خطة تربوية فردية ترويحية لكل طفل.

٣) المشاركة في وضع الخطة التعليمية الفردية الترويحية لكل طفل وتحديد الأسلوب التعليمي من خلالها.

٤) فهم السلوك المدخلي للإعاقة التي يتعامل معها، أي فهم خصائص الإعاقة التي يتعامل معها.

٥) المشاركة في اختيار الألعاب وفقاً لوظيفتها التربوية وإشراك الطلاب في تصميم بعض الألعاب وتنفيذها.

٦) المشاركة في وضع برامج الألعاب والترويح المناسبة لمجموعة الأطفال ولكل طفل على حدة.

٧) المشاركة في إعداد كافة الوسائل والأدوات اللازمة لتنفيذ برنامج اللعب والترويح.

٨) المشاركة في تحضير كتيبات ونشرات عن الألعاب وبرامج الصيف التي يمكن أن يشترك فيها الوالدان والطفل، أو الطفل لوحدة، وتزويد الوالدين بها، ومن خلال هذه الكتيبات والنشرات تبيان الألعاب المناسبة لطفلهم، ومصادر الحصول على الألعاب المشتراة وكيفية صناعة الألعاب في البيت.

. (Kroth, 1975)

٩) المشاركة في تقويم برامج الألعاب والترويح: وهنا يقوم المعلم بتسجيل الملاحظات عن طلابه خلال برامج اللعب وكتابة التقارير عن مدى التغير في سلوكهم ومهاراتهم الترويحية.

٢) دور الوالدين في بناء وتنفيذ برامج الالعاب والترويح لاطفالهم المعوقين:

يقضي الطفل المعوق معظم وقته في البيت، لذا فإن معظم مسئوليته تقع على عاتق والديه، وهذا يستلزم أن يعرف الوالدان كيف يساعدان طفلهم من أجل أن ينمو إلى أقصى إمكانياته. وهنا يكون دور الوالدين مكملاً لدور مركز التربية الخاصة.

من هذا المنطلق ظهر اتجاه حديث يرتبط بخدمات المعوقين بنص على مبدأ المشاركة وهذا المبدأ يؤكد على مشاركة الأهل للمهنيين في رسم مستقبل طفلهم ومناقشة البرامج التعليمية والمشاركة في وضعها ومتابعة تنفيذها.

لقد أشارت الورقة البيضاء الخاصة بتحسين الخدمات المقدمة للمعوقين عقلياً بأن أفضل وأهم مكان للعناية بالطفل المعوق هي العائلة كوحدة أساسية وقد بنيت دراسة Bayley على عائلات فيها معاقون بالغون بأن ٤٠٪ من الوالدين يقومون بالمساعدة أو المشاركة في العناية بالطفل وفي العمل البيتي، كما أن للأخوة وللأخوات دوراً كبيراً في العناية بالمعوق في الأسرة. (Wilkin, 1979) .

أن المساعدة أو المشاركة التي يمكن أن يقدمها الوالدان، قد لاتكون بذات فائدة إذا لم يتلق الوالدان برامج تدريبية في كيفية مساعدة طفلهم من أجل تطوير مهاراته وفي متابعة ودعم البرامج التعليمية التي يقدمها مركز التربية الخاصة، ويتفق هذا مع فرضية تنص على أنه (مهما حدث تغيرات في شخصية الطفل المعوق فلن تكون بذات أهمية إذا لم تواكبها تغيرات في بيئة الطفل المعوق). ولهذا يعتبر Ehlers أن أحد الأهداف الرئيسية للإرشاد الأسري هو مساعدة الوالدين في معاونة طفلهم المشاركة في وقت الفراغ والنشاطات البناءة (Ehlers, 1973) .

ومن هنا تطور اتجاه حديث في التربية الخاصة يؤكد على ضرورة تقديم خدمات تدريبية للأهل، وعدم اقتصار البرامج التدريبية على تعليم الطفل المعوق في المركز، بل مساعدة أسرته في اكتساب المهارات التي تسمح لها بتعزيز دورها الإيجابي في تدريب الطفل (داوود وآخرون، ١٩٨١).

وفي دراسة قام بها Murray سأل الوالدين من خلال استفتاء عن أفضل الوسائل

التي تكفل رعاية أطفالهم المعوقين عقلياً، فكانت معظم الإجابات "ضرورة تصميم برامج تدريبية لهم منذ مرحلة الطفولة المبكرة". (أحمد، ١٩٨١).

وهذا يشير إلى أهمية تدريب الوالدين، وخلق الجو المناسب في الأسرة للاهتمام الفعلي بتدريب الطفل منذ الصغر.

وارتباطاً بموضوع الترويح واللعب عند المعوقين يمكن لمسئوليات الأسرة أن تشمل الجوانب التالية:

١- الاطلاع على مراجع وكتيبات ونشرات عن الألعاب والترويح لزيادة معلوماتهم حول الموضوع.

٢- زيارة مراكز التربية الخاصة والاطلاع على برامج الألعاب والترويح.

٣- المشاركة في اختيار الألعاب وفقاً لوظيفتها التربوية وإشراك الأطفال في اختيارها.

٤- المشاركة في إعداد كافة الوسائل والأدوات اللازمة لبرامج اللعب وبرامج الصيف.

٥- تدريب الطفل المعوق ومساعدته على المشاركة في استغلال أوقات الفراغ.

٦- مشاركة الأسرة الطفل في أنشطة اللعب وأوقات الفراغ.

٧- إتاحة فرص المشاركة بين أطفالها العاديين وبين طفلها المعوق في ألعاب ونشاطات تشجع الدمج بينهم في جو من اللعب والمرح بحيث يصبح اللعب عبارة عن طريق للتعليم والتدريب.

٨- متابعة برامج الألعاب والترويح التي يقدمها المركز ودعمها.

٩- المشاركة في صنع بعض الألعاب في البيت وإشراك الطفل في ذلك.

الفصل

الرابع

نظريات اللعب

نظريات اللعب

مقدمة:

مما تقدم نرى "أن اللعب تعبير نفسي تلقائي حر ممتع مقصود لذاته، ولقد لفت موضوع اللعب أنظار الباحثين في مختلف العصور، فتأملوا لعب الحيوان ولعب الإنسان، وحاولوا أن يصلوا إلى ماقد يكون للعب من فوائد، وأن يفسروا الأغراض التي يمكن أن يؤدي إليها، ووضعوا نظريات عدة، نجد في كل منها جانباً من الصواب، ولكننا نجد أن جانب الصواب يزيد في بعضها على البعض الآخر، وسنحاول أن نشرح كلاً من هذه النظريات وأن نبين مالها وماعليها.

(١) نظرية الطاقة الزائدة (الفائضة)

يبدو أن ماييز صغار الأطفال والحيوان من حيث الجري والقفز والدوران بلاانقطاع يدعونا إلى المناداة بنوع مختلف التفسير، وقد قدم الفيلسوف الإنجليزي "هربرت سبنسر" حين كان يكتب كتابه الشهير "ميادىء علم النفس" في منتصف القرن التاسع عشر، مايعرف الآن "بنظرية الطاقة الزائدة" في اللعب، ويرجع أن هذه الفكرة في أبسط صورها، هي أن الأطفال يلعبون "للتنفيس عن مخزون الطاقة". وقد حصل سبنسر علي هذه الفكرة أصلاً من الكتابات الفلسفية والجمالية "لفردريك فون شالر" حيث نادى شالر بأن اللعب تعبير عن الطاقة الفائرة وأنه أصل كل الفنون. وأنه تعبير غير هادف عن الطاقة الزائدة. ويدلل على ذلك بأنه كلما كان الحيوان في مرتبة أدنى على سلم التطور، زادت طاقاته المطلوبة للحصول على الطعام وللهروب من أعدائه، لذا ينتشر اللعب في الحيوانات العليا، حيث أ نها لاتحتاج مع توفر قدر أكبر من المهارة لديها، إلا لوقت أقل لتنفقه في المحافظة على حياتها، وعلى هذا فقد كانت أوفر تغذية وأحسن صحة، ومن ثم كانت الطاقة المتوفرة لديها أكثر.

ويمكن أن نتوصل إلى فهم فكرة الطاقة الزائدة إذا تصورنا جهاز مائي أو غازي يتم فيه تفريغ المخزون إلى قنوات متعددة، وهذه القنوات قد تفيض إذا زاد الضغط، وأصبح مخزونه أكبر من أي منفذ، وقد استخدم هذا النوع من التشبيه بكثرة في النظريات السيكولوچية في أول هذا القرن، ولكن وجد أنه كثيراً مالايفي بالغرض على

نحو من الأنحاء. وإذا اعتبرناه تفسيراً للعب، تتضح في عقولنا اعتراضات واضحة عليه.

فاللعب يمكن أن يعمل كحافز. فالطفل المتعب من طول المشي يستعيد نشاطه ويهرول مسرعاً إلى بيته إذا وعد باللعب في نهاية المطاف. الطاقة الزائدة إذاً ليست ضرورية للعب. فقد يصرخ طفل صغير طلباً لدميته، بينما تشير كل العلامات الأخرى على أنه محتاج بشكل ملح للنوم والراحة. وكذلك فإن لاعب كرة القدم الهاوي ليس أكثر طاقة من اللاعب المحترف. والواقع أن نظرية سبنسر لم تكن فجة إلى هذه الدرجة، وشروحه المفصلة تستند على تأملات نظرية حول فسيولوچية التعب في مراكز الأعصاب. فهذه المراكز - تبعاً لرأيه - تتحلل نتيجة للاستعمال وتحتاج إلى وقت لكي تتجدد. والمركز العصبي، الذي كان في حالة راحة لمدة معقولة من الزمن، سيصبح غير متزن من الناحية الجسمية، وسيكون حينئذ مستعداً بشكل فائق للاستجابة لأي نوع من التنبيه أو الاستثارة، ويصدر عنه فعل مناسب له بالذات. وهذا مايعلل وجود عنصر المحاكاة في اللعب.

وحينما لاتكون أمام الحيوان فرصة للقيام بقتال حقيقي لبعض الوقت، فإنه يشترك في قتال مصطنع، أو أن كان إنساناً فهو يلعب الشطرنج في مثل هذا الموقف، وبالإضافة إلى ذلك فإن المنافسة القائمة على مشاعر أنانية ستنصرف - إذا لم تستخدم - إلى اللعب غير أن تأملات سبنسر هذه عفا عليها الزمن، كما أن نظريته لاتغطي كل الوقائع. فالموظف في مكتبه أو المدير في عمله لايستخدم ساعات راحته في المهارات اليدوية. وبطل الملاكمة قد يملأ وقت فراغه بالدراسة لأي فرع من فروع العلم، بل إن هذا يكون حتى في حالة العالم الرياضي حين يلعب الشطرنج، حيث تكون المهارات المتضمنة في اللعب مشابهة لتلك التي تستعمل في العمل.

وقد لاحظ تشارلز داروين في كتابه "التعبير عن الانفعالات Expression of the Emotions الذي صدر سنة ١٨٧٢، أن الفرح الغامر والإثارة المبهجة تجعل الناس يرقصون ويصفقون بأيديهم ويدقون الأرض بأقدامهم ويضحكون، ولهذه الأسباب اعتنق كثير من الكتاب فيما بعد بعض أشكال نظرية الطاقة الزائدة، واستمرت هذه النظرية وكثر استخدامها كحجة لتوفير الملاعب وصالات الألعاب الرياضية "الجمنزيوم".

والخلاصة: أن "نظرية الطاقة الزائدة" أو "الفائضة" مؤداها أن وظيفة اللعب هي التخلص من الطاقة الزائدة بمعنى أن الحيوان إذا توفرت لديه طاقة زائدة على مايحتاجه منها للعمل الجدي، فإنه يستعمل هذه الطاقة في اللعب.

واللعب بناء على هذا الرأي ليس إلا وسيلة للتخلص من هذه الطاقة الزائدة. ومن الأدلة التي يسوقها أصحاب هذا الرأي أن الأطفال يلعبون أكثر من الكبار، لأن الأطفال يجدون من يرعاهم ويغذيهم، فلديهم طاقة زائدة يصرفونها في اللعب، ولكن لاحظ أن الكبار يميلون للعب، وأن اللعب ليس قاصراً على من يستمتعون بالراحة وإنما يقوم به المتعبون أحياناً، إذ يجدون فيه سبيلاً إلى الشعور بالراحة، كما أنه ليس من المعقول أن تهيء الطبيعة الكائنات الحية باستعدادات من شأنها مجرد التخلص من طاقة يمكن أن تكون ذات فائدة للكائن الحي. ولايعقل أن تكون الطبيعة عابثة إلى هذا الحد. فلابد للعب من وظيفة حيوية لصالح الكائن الحي الذي يلعب وتنقلنا هذه الاعتراضات إلى النظرية التالية.

(٢) النظرية الغريزية (و "الإعدادية"

التدريب على المهارات

وصاحب هذه النظرية هو "كارل جروس"، وقد نشرها في كتابيه اللذين ظهرا في أواخر القرن الماضي. ويرى أن اللعب له وظيفة "بيولوجية هامة للكائن الحي. فاللعب في نظره إعداد للعمل الجدي الذي يقوم به الكائن الحي في المستقبل. ومن أدلته على ذلك أن صغار الحملان تتناطح في لعبها، وبذلك تقوم بالتمرن على العمل الذي تقوم به في المستقبل بصورة جدية. كذلك نجد القطط يطارد بعضها بعضاً في أثناء اللعب، وتقوم بحركات تشبه تلك التي تقوم بها في المستقبل في اصطياد الفريسة اصطياداً جدياً. ونجد مثل هذا في لعب الكلاب وسائر الحيوانات الراقية. فالحيوان عندما يلعب متناطحاً أو صائداً، ثم يكبر فيقوم بالتناطح والصيد بصورة جدية مثله كمثل فرقة التمثيل التي تقوم بالتمرن على الأدوار بصورة شبيهة بما تقوم به بعد ذلك . والذي يحدث عادة هو أننا لانجد حركات الممثلين وأعمالهم في أثناء التمرين مطابقة تمام المطابقة لها في أثناء التمثيل الجدي، ففي التمثيل الجدي نجد العناية والإتقان واليقظة، وهذه لانجدها في

التمرين، وإن وجدناها فإنها تكون بنسب صغيرة، كذلك نجد أن الكلاب التي تتشاجر تشاجراً جدياً تقوم بحركاتها في يقظة وإتقان، ويكون الحيوان إذ ذلك مشدوداً متوتر العضلات. وهذه المظاهر نجدها بنسب قللة في الكلاب عندما تتشاجر بصورة غير جدية في حالات اللعب.

ومن الأدلة علي صحة هذه النظرية أن اللعب يأخذ شكلاً خاصاً عند كل نوع من أنواع الحيوان. فالشكل الذي يتخذه لعب القط يختلف عن الشكل الذي يتخذه لعب الحمل أو الكلب، فلو أن اللعب مجرد تخلص من الطاقة الزائدة، لخرجت حركاته في صورة عشوائية، ولما كان هناك مايدعو لاتخاذ حركات اللعب أشكالاً خاصة تختلف من كائن حي لآخر.

واستند "جروس" إلى دليل آخر، هو أن اللعب من خصائص الحيوان الراقي. فمن المعلوم أن الكائنات الحية غير الراقية كالحشرات والزواحف مثلاً لاتلعب. أما الحيوانات الراقية كالقطط والكلاب والقردة فإنها تلعب. ومعروف كذلك أن الفترة التي يكثر فيها اللعب هي فترة الطفولة، ومعروف أن الطفولة هي المرحلة التي تمر فيها بعض الكائنات الحية قبل أن تتمكن من بلوغ المستوى الذي تؤدي فيه وظائفها الحيوية بصورة كاملة ونلاحظ أن مدة الطفولة عند الكائن الحي تطول كلما ارتفعنا في سلم التطور. فالكائنات الحية الدنيئة تولد بالغة مكتملة النمو تقريباً، ونلاحظ أيضاً أنها تولد قادرة على العيش مستقلة عن كبارها. ومعنى هذه المقدرة أن قوالب السلوك تكون لديها جامدة مكتملة النمو، فهي تبحث عن غذائها وتتوالد وتتكاثر في زمن وجيز. ومادامت قادرة على أداء وظائفها البيولوچية بعد ولادتها، مباشرة، فلاحاجة بها لفترة تنضج فيها قوالب السلوك. أما الحيوان الراقي فإنه يولد على جانب كبير من الضعف والمرونة والاعتماد على كباره إلى أن ينضج. ويحتاج في هذه الفترة السابقة للنضج إلى بعض التمرن على قوالب السلوك التي تفيده عند نضجه. ويحدث هذا التمرن عادة عن طريق اللعب. فاللعب في نظر "جروس" هو أسلوب الطبيعة للتمرن على العمل الجدي الذي يتطلبه مستقبل الكائن الحي. وقد ذكرنا فيماسبق - في الفرق بين الاستعدادات الفطرية عند الحيوان الراقي بوجه عام والإنسان بوجه خاص، وبينها عند الحيوان غير الراقي - أن قوالب السلوك عند

الحيوان غير الراقي جامدة قليلة المرونة وبعبارة أخرى مكتملة النمو. أما قوالب السلوك في الحيوان الراقي فإنها قليلة التحدد شديدة المرونة، وتحتاج إلي فترة قبل أن تتمكن من اتخاذ شكل محدد يساعدها على أداء وظيفتها بصورة كاملة. فالقط الصغير مثلاً لايمكنه أن يصيد فأراً، ولكنه يلعب كما لو كان يمثل دور الصائد.

وقد وصف بعض المربين اللعب بأنه أسلوب الطبيعة للتعلم، وقد لخص "روس" Ross ماتقدم في العبارة الآتية "الحاجة إلى التعلم تنشأ عن العجز عند الميلاد، وإمكانيته تنشأ عن مرونة "الغرائز"، ووقته هو الفترة التي قبل النضج وطريقته هي "اللعب".

وقد نجد بعض الصعوبة في تطبيق هذه النظرية على لعب الإنسان، ذلك لأن لعب الطفل متنوع إلى درجة كبيرة. فالطفل يجري، ويتسلق، ويتزحلق، ويتناول الأشياء، ويقذفها، ويعضها، ويلعب ألعاباً فردية وجمعية مختلفة الأنواع. ولكن إذا تذكرنا أن حياة الإنسان متنوعة تذكرنا كذلك أن الإعداد لها لابد أن يكون على صور متنوعة. ومع هذا فإننا نجد الأطفال في مختلف الأزمنة ومختلف الأمكنة تتشابه ألعابهم إلى حد بعيد، فاللعب بالكرة. ولعبة الاستخفاء، ولعب البلي، والحجلة، ونط الحبل، كل هذه تكاد توجد بصورة واحدة في مختلف البلاد، وهي قائمة معروفة من زمن بعيد.

والوظيفة التي يؤديها لعب الأطفال، أنه يكسب الطفل مهارة جسمية مختلفة. فبالقفز، والجري، والتسلق، والتزحلق، والتسابق، وإصابة الهدف، ومايشبه ذلك يكتسب الطفل قدرات حركية على جانب كبير من الأهمية وكذلك نجد أن اللعب بالماء والرمل والطين والأدوات والآلات - الحادة منها وغير الحادة - يمكن الطفل من اكتساب معرفة دقيقة بخصائص الأشياء التي تحيط به. وبهذا لايقتصر اللعب في فائدته على كسب المهارة الحركية، وإنما يمتد إلى كسب القدرة على فهم العالم المادي. وفي اللعب الجمعي يكسب الطفل القدرة على التعامل مع زملائه، ويتعلم الأخذ والعطاء، ويكتسب القدرة على فهمهم وعلى فهم نفسه. ونجد فوق ذلك أن اللعب يعطي فرصة طيبة لشعور الطفل بمقدرته. فباللعب يعرف الطفل قدرته على لمس الأشياء الحارة والباردة، وعلى حمل الأشياء الثقيلة والخفيفة، وعلى تحريك الأشياء الساكنة، وإيقاف الأشياء المتحركة، وعلى

النجاح في التعامل مع بعض الرفاق دون البعض الاخر وغير ذلك. وخلاصة هذا أن لعب الإنسان يؤدي إلى كسب المهارة، وكسب الفهم، وكسب الشعور بالقدرة. وهذه النواحي الثلاث هي أسس النمو الصحيح. ومن هذا نرى أن نظرية "كارل جروس" تنطبق على الإنسان كما تنطبق على الحيوان ، إذا تذكرنا أن حياة الإنسان غنية بعناصرها وتفاعلاتها وحاجاتها إذا قيست بحياة الحيوان.

(٣) النظرية التلخيصية

وهناك نظرية أخرى لاترى أن اللعب يقوم بوظيفة تحقق غرضاً مستقبلاً هو الإعداد للعمل الجدي كما تنص النظرية الإعدادية، وإنما ترى أن اللعب تلخيص للماضي. فترى أن ألعاب القذف والصيد والتسلق وجمع الأشياء وغير ذلك من الألعاب الكثيرة الفردية، والجمعية غير المنتظمة، ثم الجمعية المنتظمة التي تظهر بقوة في دور المراهقة، والتي يتبارى فيها فريق ضد فريق وينظم كل منهما نفسه تنظيماً داخلياً، فلكل فرد مكانه ووظيفته في اللعب، ترى هذه النظرية أن كل هذه الألعاب تمثل أدواراً مختلفة في تاريخ الإنسان. فقد كان الإنسان عند أول ظهوره قبل التحضر يعيش معرضاً لعوادي الحيوان والطبيعة. وكان غالباً يعيش عيشة أقرب إلى عيشة الحيوان فقد كان يسكن الغابة ويتعرض لأخطارها. وكان عليه أن يصيد ويتسلق وأن يطارد فريسته وأن تطارده الأسود أحياناً. وكان عليه أن يكون بارعاً في القبض والقنص والعض والجري والتسلق والاختفاء ومالإلى ذلك. ويغلب أن يكون الإنسان قد مر بمراحل عدة قبل أن يستقر في الأرض ويزرعها ويحرثها. ويتجمع فيها جماعات يعاون بعضها بعضاً، وتقتتل جماعة ضد جماعة أخرى للدفاع أو الاعتداء. وكان ماكان من تطور هذه الجماعات عدداً ومدنية وتنظيماً وتقدماً، إلى أن وصل الإنسان إلى ماوصل إليه الآن من الحضارة والترقي. وتقول النظرية التي نحن بصددها: أن الإنسان من ميلاده إلى اكتمال نضجه يميل إلى المرور بالأدوار التي مر بها تطور الحضارة البشرية منذ ظهور الإنسان إلى الآن. ويمر الإنسان في هذه الأدوار مروراً تلخيصياً عاماً. ولذلك نجده يميل خلال السنة الأولى إلى أن تلاعبه أمه بأن تخبيء نفسها ثم تظهر، وأن تكرر هذا مرات عديدة، ويميل هو إلى أن يفعل ذلك أيضاً. وعندما يمشي ويجري تجده يميل إلى المطاردة والتسلق والصيد ومالإلى ذلك، مما يمثل

حياة الإنسان الأول عندما يعيش مع بقية الحيوان في الغابات. وهكذا نجد الطفل ينتقل من ألعابه الفردية إلى اللعب مع الرفاق لعباً غير منتظم يتزعم فيه أحد الأطفال ثم يتزعم آخر، ويصادق بعضهم بعضاً، ثم سرعان ماتنتهي هذه الصداقة لتحل محلها العداوة، وهكذا مما يمثل حياة الجماعات البدائية التي تمثل المرحلة التالية لمرحلة إنسان الغاب. وبعد ذلك نجد الأطفال يميلون إلى الألعاب الجمعية المنتظمة التي يشيع فيها ولاء الفرد لجماعته، والتي تشبه في روحها حياة الجماعة المنتظمة الراقية التي نجدها في الوقت الحاضر.

وترى هذه النظرية أن من ضرورات النمو النفسي السوي ، أن يمر الإنسان بهذه الأدوار، ويخرج منها حتى يكتمل نموه. ويرى "ستانلي هول" صاحب هذه النظرية أن الضفدعة لاتصبح ضفدعة مكتملة النمو إلا بعد أن تمر في مرحلة "أبي ذنيبة" ولابد "لأبي ذنيبة" من ذيل طويل، ولابد لهذا الذيل من أن يقضي فترته ثم يختفي قبل أن يصبح الحيوان ضفدعة مكتملة النمو، كذلك الرجل المتمدن المهذب المثقف الذي يتصف بالوقار والاتزان، لابد له أن يمر بمرحلة يتسلق فيها ويتأرجح ويطارد ويعض ويقتنص وغير ذلك، قبل أن يصبح رجلاً محترماً. وقد أفاد "ستانلي هول" في نظريته من دراسته العميقة لعلم "البيولوچيا" وللتطور بنوع خاص فقد كان من أوائل علماء النفس الذين قفزوا بالعلم على أساس ماأفادوا من نظرية التطور.

ولكن يلاحظ أن هذه النظرية امتداد لنظرية أخرى وهي النظرية التخليصية في "البيولوچيا"، وهذه النظرية تقول: أن جنين الكائن الحي يلخص مراحل التطور السابقة للمرحلة التي فيها نوعه، وأول من صاغ هذه النظرية هو "فون باير Von Bayer " في أوائل القرن الماضي. حيث وضع في أوعية مختلفة أجنة لحيوانات مختلفة، ونسي أن يلصق بكل وعاء اسم نوع الجنين، وأراد بعد مدة أن يحدد نوع كل جنين فتعذر عليه ذلك وعبر عن صعوبته بقوله: "إنني غير قادر على الحكم على أنواع هذه الأجنة. فقد تكون أجنة طيور أو سحالي أو ثدييات. فالشبه بينها يكاد يكون تاماً". وقد أدت هذه الملاحظة إلى دراسات واسعة النطاق على جنين الإنسان.

ومن بين ملاحظات الباحثين أن جنين الإنسان يشبه في مرحلة من المراحل تكوين

الأسماك، فالقلب لاينقسم إلى نصفين أيمن وأيسر، وإنما يتكون من مجموعة واحدة من الفجوات تقوم بتوزيع الدم على أجزاء الجنين، وكذلك لوحظ أنه بجانب الرقبة عند الجنين الإنساني توجد فتحات تشبه خياشيم الأسماك وعند اكتمال النمو تظهر في موضعها الغدد الدرقية وجاراتها، وكذلك يشبه تنظيم الأوعية الدموية والأعصاب تنظيمها عند الأسماك. وليس معني هذا أن الجنين يحمل خياشيم، ولكن الأمر مجرد تشابه بين هذا الجنين في مراحله الأولى، وسائر الكائنات التي تأتي قبله في سلم التطور. ويتناول التشابه كثيراً من النواحل الأخرى كامتداد العمود الفقري ووجود مايشبه الذيل لدى الجنين الإنساني.

ولكي يميز "ستانلي" بين النظرية التلخيصية التي تتناول أعضاء جسم الكائن الحي والنظرية التلخيصية الأخرى التي تتناول ألعاب الإنسان وأوجه نشاطه سمى النظرية الأخيرة باسم آخر وهو :«نظرية تلخيص الحضارة» Culture-epoch theory .

ويؤخذ على نظرية "ستانلي هول" نضوب أدلتها وكونها مجرد امتداد لنظرية أخرى، أدلتها على جانب كبير من الثبوت، فالمقارنة بين الجنين في مراحله المختلفة، والحيوان في مراحل تطوره المختلفة، مقارنة مبنية على الملاحظة العلمية لكائنات موجودة بالفعل، أما الموازنة بين أنواع نشاط الأطفال من بعد ميلادهم إلى اكتمال نضجهم، وأنواع النشاط التي قام بها الإنسان البائد، فإنها تقوم على كثير من التخمين. وقد يقال: أن درجات التحضر الموجودة بين مختلف سكان الأرض في الوقت الحاضر تمثل مامرت به حضارات الإنسان البائد، ولكن ليس هناك مايضمن لنا صحة هذا الرأي، يضاف إلى هذا أن مجرد التلخيص ليس أساساً من أسس علم الحياة، ولكن العضو بشكله الخاص يؤدي وظيفة معينة في مرحلة معينة من مراحل النمو، فإذا تم هذا النمو فقد يكون من اللازم أن يتغير شكل العضو حتي يلائم الوظيفة الجديدة. كذلك يؤدي نوع معين من أنواع اللعب وظيفة معينة في مرحلة النمو التي يكون فيها، فإذا تم هذا النمو ولم يعد بالإنسان حاجة إلى هذا النوع من اللعب انتقل منه إلى نشاط آخر، فنلاحظ مثلاً أن لعب الطفل في المرحلة الأولى في أغلبه لعب فردي يترتب عليه فهمه لخصائص العالم المحيط به، فيفهم الفروق بين الأشياء الصلبة والمرنة، والجامدة والسائلة، والحارة والباردة، وغير ذلك من

الخصائص. أما في دور المراهقة فإننا نجد الناشيء يميل عادة إلى الألعاب الجمعية التي تعينه على كسب القدرة على التعامل الاجتماعي الناجح. فنوع اللعب في مرحلة مايؤدي وظيفته في هذه المرحلة، فإذا تم له ذلك فإن الناشيء يميل إلى الانصراف عنه إلى نوع آخر من اللعب يتفق ومرحلة النمو الجديدة. معنى هذا أن أهمية اللعب أهمية إعدادية أكثر منها تلخيصية. ويلاحظ كذلك أن نوع اللعب الذي ينتمي إلى مرحلة ما، قد نجده بصورة أخرى في مرحلة متأخرة. فالصيد مثلاً نجده منتشراً بين البالغين كما نجده بين الأطفال. كذلك اللعب بالمواد المرنة كالطين والعجين والصلصال والاستمتاع بتشكيلها في صور مختلفة، يستمر في كثير من الأحيان على شكل هواية أو فن جميل في المراحل المتأخرة. هذا التداخل الواضح بين أنواع النشاط في مختلف المراحل، يؤدي إلى صعوبة تصور الموازنة الدقيقة بين ألعاب المراحل المختلفة ومراحل تطور الحضارة البشرية، خصوصاً إذا علمنا أن تحديد مراحل الحضارة مازال في دور التخمين.

وعندما ظهرت هذه النظرية في أواخر القرن الماضي وأوائل القرن الحالي، كان لها أثر أكبر مما تستحق في تفكير القائمين بشئون التربية، فقد أراد هؤلاء أن يرسموا مناهج التعليم للأعمال المختلفة بحيث تتفق ومايقابلها من مراحل تطور الحضارة. فحاول بعض المربين أن يجعل تدريس الحساب في المراحل الأولى متفقاً مع الطريقة التي يظن أن الإنسان الأول قد اتبعها في عد حاجاته وممتلكاته. والخطأ في هذا واضح، إذ أنه يراد عمل منهج على أسس تخمينية. ولم يمض وقت طويل حتى اكتشف المربون عقم هذه النظرية من الناحية التطبيقية، فتخلوا عن جعلها أساس عملهم.

(٤) النظرية التنفيسية

وهناك نظرية تشبه إلى حد ما نظرية الطاقة الزائدة، في كونها ترى أن اللعب منفذ للتنفيس عن الانفعالات المحبوسة. فللطفل شخصيته الانفعالية التي لايمكنه عادة أن يستفرغ نزعاتها المكبوتة بالطرق الطبيعية غير المهذبة فإذا ضربه والده وغضب لهذا فليس من السهل عادة أن يعبر عن ذلك تعبيراً يتفق مع حدة غضبه. ولكنه يجد في اللعب فرصة لتمثيل الغضب، فتتفرغ بعض انفعالاته المحبوسة، ولهذه النظرية تاريخ قديم، فهي ترجع إلى عهد "أرسطو" الذي يرى أن التمثيليات المحزنة وظيفتها معاونة المتفرجين على

تفريغ أحزانهم التي لايمكنهم تصريفها في الحياة العادية. كذلك اللعب يعطي مجالاً لتفريغ الانفعالات وتطهير الإنسان منها. ومن الواضح أن هذه النظرية غير كافية لتفسير اللعب، فلايمكن أن تكون وظيفة اللعب قاصرة على مجرد التنفيس، ولابد أن يكون له وظائف أخرى.

(٥) النظرية التحليلية أو التعويضية

ومن الوظائف الأساسية للعب أنه يهيىء مجالاً لإعادة الاتزان إلى حياة الأطفال. فالطفل الذي يضربه أبوه لايمكنه عادة أن يقابل الضرب بمثله، وطبيعي أن يشعر بكثير من الغيظ بسبب عدم قدرته على الانتقام لنفسه. ونعتبر في علم النفس أن الشعور بالغيظ اختلال في الحياة الانفعالية. ولكي يعود إليها الاتزان نجد الطفل يلعب مع زملائه، ويجد الفرصة في هذا لتمثيل الضرب والغيظ وماإلى ذلك. فقد يلعب دور الوالد ويضرب من يلعبون معه دور الأبناء. وقد يلعب دور المدرس ويضرب من يلعبون دور التلاميذ. ومثال آخر أن بنتاً في سن الثانية كانت تشكو من عينيها، وكان والدها يعالجها بالقطرة بالرغم من تضايقها وتألمها من ذلك. وكانت لها دمية صغيرة فكانت تتناولها وتفعل بها ماكان يفعله والدها، وتقول لها نفس العبارات، ثم تمثل مع دميتها وضع القطرة في عينيها. ولعب الطفلة في هذه الحالة لعب تعويضي يعيد إليها الاتزان، وليس مجرد تنفيس عن انفعال محبوس، وإنما هو لعب بأسلوب خاص يؤدي وظيفة معينة، وهي أن ما لا يتمكن الطفل من تحقيقه في الواقع يحققه في صورة لعب. فليس من الميسور أن تمسك الطفلة بوالدها وتضع القطرة في عينيه، وإنما يتيسر لها هذا في مجال اللعب. ومثال آخر لطفلة في سن الثالثة كان الفرق في العمر بينها وبين من سبقها أكثر من عشرة أعوام. وكان والداها على درجة من الكبر جعلتهما قليلي الاشتراك معها في اللعب. وكان يحرمان عليها اللعب مع أولاد الجيران وفارق السن بينها وبين إخوتها كان يحرمها من فرصة اللعب معهم. فكانت تذهب إلى حجرة المطبخ، وتتناول الزجاجات والعلب، وتضعها في صف ثم تخاطبها واحدة واحدة، وتعطي كلاً منها اسماً، وتعاملها كما لو كانت رفيقات لها يشاركنها في اللعب. يلاحظ هنا أن مالم تتمكن الطفلة من تحقيقه في حياة الواقع، قامت بتحقيقه تحقيقاً خيالياً عن طريق اللعب. وبهذا قامت الطفلة بتعويض ما في حياتها من نقص.

وقد ظهرت هذه النظرية في ميدان التحليل النفسي، وهي تستغل لتشخيص مشكلات الأطفال ومعالجتها. وتفسر على ضوء هذه النظرية الألعاب الإيهامية التي يقوم بها الأطفال عندما يمثل الطفل فارساً أو طبيباً أو مدرساً أو غير ذلك. وتفسر كذلك شغف الأطفال بالقصص الخرافية. وشغف الطلاب بالكتابة عن مدرسيهم في مجلتهم أو بتمثيل بعض شخصيات المدرسة على مسرحها.

(٦) نظرية تجديد النشاط باللعب "الترويح"
(نظرية الاستجمام)

حيث ينظر إلى اللعب على أنه وسيلة لتجديد النشاط والترفيه حين يشعر الفرد بالتعب والإجهاد من العمل وهي تدور أساساً حول نشاطات وقت الفراغ عند الكبار والراشدين.

ويتزعم القائلين بهذه النظرية (لازاروس) وهي في معرض الرد على نظرية الطاقة الزائدة، ولكن هذه النظرية لاتثبت صحة نفسها، وتنظر هذه النظرية إلى اللعب على أنه وسيلة لتجديد النشاط والترفيه حين يشعر الفرد بالتعب والإجهاد في العمل".

وتؤكد النظرية على أهمية الاسترخاء العام لقوى الفرد المجهدة، من أعصاب متوترة وعضلات متشنجة، وكما تقول (ميلر، ١٩٧٤): "ولعل استرخاء الأعصاب والعضلات لايقل أهمية عن تجدد القوي المنهوكة".

إن أهمية الاسترخاء، والاستفادة من اللعب، لاتنكر أهميتها في تجديد قوى الفرد. ولكن عموم ظاهرة اللعب لاتتفق إلا قليلاً مع هذه النظرية، فبعض الألعاب يزداد الإقبال عليها لما فيها من مجهودات قاسية، والأطفال وهم الممثلون لظاهرة اللعب يقبلون على اللعب حتى وهم في حالات شديدة من الإجهاد. ومع هذا فلابد من خفض التوتر، أو تنظيم اللعب.

اللعب الإيهامي والقصة:

وهناك نوع من اللعب يكون شديد التشبع بعنصر الخيال. فالطفل الذي يمتطي عصاه جوادا، ويحذر الناس من اعتراض طريقه. يلعب لعباً إيهامياً يوهم نفسه فيه أنه

فارس. كذلك يلعب الطفل على أنه قطار، أو أنه سائق ترام، أو يلعب جزاراً أو طبيباً، ويقوم الخيال بتحقيق النزعة إلى السيطرة التي لايسهل على الطفل تحقيقها في حياة الواقع وموقف الطفل من اللعب الإيهامي يشبه موقفه عند الاستمتاع بالقصة الخرافية. فنجد في القصة أن ولداً صغيراً قابل مارداً جباراً. ومع ذلك تغلب عليه بالحيلة اللطيفة، عندما يستمع الطفل لقصة كهذه يطابق بين نفسه وبين بطل القصة، ويطابق بين المارد الجبار وأصحاب السلطة عليه، ومن بين أصحاب السلطة والده فالوالد يتحكم في الطفل، والطفل يتضايق من هذا ولكنه يسر عندما يتغلب زميله بطل القصة على شبيه والده المارد الجبار.

ونجد في قصص الأطفال غولاً يوصف عادة بالفظاظة والقوة. ويكون كريهاً قبيحاً. والغول في القصة تمثيل للوالد أو لجانب منه، هو جانب الجبروت والقوة والضبط والكبت وماإلى ذلك. ومن بين قصص الأطفال، نجد قصة فيها أخوة ثلاثة يخرجون للبحث عن خاتم سحري، فيضل الأكبر طريقه ويحدث للثاني شيء يشبه ماحدث للأول، أما الثالث فإنه يخاطر ويقطع القفار والبحار على أن يفوز بطلبته، وتكون سبباً في خير كثير، وهذا الثالث هو أصغر الأخوة. والطفل الأصغر يكون في العادة مضطهداً من إخوته الكبار، لأنه يفوز من عطف والديه بقسط أكبر مما يفوزون به، فيتألبون عليه ويضايقونه، ولكن إذا شكاهم لوالديه فقد يستمعان للشكوى مرات، ثم يضيقان بكثرة شكواه فيصدانه بعض الشيء. ويزيد تضايقه فيجد في ألعابه، أو في أحلام اليقظة، أو أحلام النوم، أو الاستماع لقصة تشبه تلك التي ذكرناها، سلواه وعزاءه، إذ يرى أن الطفل الأصغر برغم مايقابله في حياته الواقعة من صعاب، قد يأمل في خير كثير. كذلك زوجة الأب في القصة، نجدها توصف وصفاً منفراً، ونجد أن سوء معاملتها لأبناء زوجها تنتهي آخر الأمر بانتصارهم عليها، وتسوء عاقبتها. ويجد كل طفل في أمه جانباً من أوصاف زوجة الأب التي ترد عادة في القصة. إذ أنه يرى فيها أحياناً تحيزاً لإخوته دونه. وبعبارة أخرى يرى أنها تعامل إخوته كما لو كانوا أولادها، وأما هو فإنه يرى أنها تعامله كما لو كان لأم أخرى. ويجد الطفل عند استماعه إلى القصة متعة في المطابقة بين نفسه وبطل القصة، وكذلك في المطابقة بين بضع جوانب أمه وبطلة القصة. وفي قصة "سندريلا" متعة لكل طفل، فقد لقيت ظلماً كبيراً علي يد أختيها، وعلى يد زوجة أبيها، بالرغم مما كانت عليه

من جمال رائع. ولكن القصة رفعتها فأرسلت إليها الساحرة التي دبرت لها الذهاب سراً إلى قصر الأمير لحضور حفلاته. وكان عليها أن تعود قبل منتصف الليل، وفي إحدى الليالي انتصف عليها الليل في القصر قبل أن تعود، فأسرعت هاربة، وسقط حذاؤها، فلما وجد الحذاء في القصر طلب الأمير صاحبته لكي يتزوج بها، فلما وصلوا بالحذاء إلى منزلها، وجد أنه لايناسب حجم أقدام أختيها، فأصر رجال القصر على قياسه على أقدام الأخت الثالثة "سندريلا"، فأنكرت الأختان ذلك إذ أن "سندريلا" لاتخرج إلى حفلات القصر. وانتهى الأمر بزواج الأمير بـ "سندريلا" وكان هذا انتصاراً كبيراً لها بعد عيش مليء بالذل والظلم، وكل فتاة تشعر بتحامل أخواتها عليها، تجد لذة كبيرة في الاستمتاع إلى قصة "سندريلا". وفي القصة نواح كثيرة على جانب كبير من الإمتاع، ففيها الحيل والمفاجآت، وسرعة توالي الحوادث وارتباطها بعضها ببعض مما يجعلها محببة إلى الأطفال.

والقصة تشبه الحلم كما قلنا، وتشبه اللعب الإيهامي. ففي القصة مجال لإعادة الاتزان إلى حياة الأطفال الذين يجدون في كل قصة شخصيات تشبه من قريب أو من بعيد الشخصيات التي يقابلونها في الحياة، والتي يضطرون للتعامل معها. وماينطبق على قصص الأطفال ينطبق على الأدب الذي يستمتع به الكبار. وسر خلود هذا الأدب أنه يعبر تعبيراً صادقاً عن القدر المشترك بين الناس من الحياة الانفعالية الأولية. فنجد في "هاملت" غدر الأخ بأخيه حباً في الملك. ونجد صورة حية للرغبة في الانتقام في ظروف تؤدي إلى التردد الشديد. ونجاح شكسبير يرجع إلى انتقائه للمواقف التي تبرز الغدر والانتقام والتردد بأوضح صورة معروفة، كذلك "ماكبث" فقد كان مثال الضعف في يد زوجته التي كانت تتوق إلى الوصول إلى الملك، فدفعت بزوجها إلى قتل الملك الذي كان ضيفاً عنده في قصره، وكان يمت له بصلة القرابة في نفس الوقت، ولكن "ماكبث" تحت التأثير البالغ لزوجته، ارتكب أشنع جريمة يمكن أن يرتكبها إنسان. ثم عاش تحت وطأة تأنيب ضميره، وكل هذه الانفعالات كانت بارزة واضحة محدودة المعالم. ويجد كل إنسان في خبرته ورود أمثال هذه الانفعالات بصورة مخففة غير محدودة. ويجد في قراءته لـ "شكسبير" فرصة لفهم كثير مما ينفسه منعكساً على حياة شخصيات القصة.

التكرار والتوقيت واللعب:

ويميل بعض المشتغلين بعلم النفس إلى اعتبار الميل إلى التكرار استعداداً فطرياً عاماً، فنجد الطفل يقذف بالكرة ليتناولها ويقذف بها مرة أخرى وهكذا. وتجده ينطق بالعبارة ويكررها مرات عدة. وتجده يميل إلى الرقص والقفز وغير ذلك من الحركات، وتجده يكرر الواحدة منها مرات كثيرة. ويميل الأطفال في هذا التكرار إلى أن يكون به شيء من الانتظام. فإذا قام الأطفال بنط الحبل تجدهم يقومون به كما لو كان على نغمات الموسيقى، ويذهبون أحياناً إلى إنشاد الأغاني في أثناء لعب الكرة وفي أثناء معظم ألعابهم، والذين يميلون إلى اعتبار التكرار المنتظم استعداداً فطرياً عاماً يستندون في هذا إلى أن الانتظام أمر طبيعي، فالتنفس منتظم، وكذلك دقات القلب وحركات الجري والمشي، ويرون الانتظام كذلك في الطبيعة، في الشروق والغروب، وفي تعاقب الفصول، وفي المد والجزر، وفي حركات الأجرام السماوية، وفي حركة أجزاء الذرة حول نواتها، ولكن يكفي أن نعلل الميل إلى التكرار تعليلاً نفسياً لنعرف مكانته من بقية الاستعدادات، فالطفل إذا سمع لفظاً جديداً غريباً عليه، وإذا وجد بعض الصعوبة في النطق به فإنه يميل إلى تكراره، وكلما تابع هذا ظهر نجاحه في القدرة على النطق به، فالتكرار وسيلة للسيطرة على الأشياء وللشعور بالمقدرة على أداء الحركات ، ونجد أن الطفل بعد أن يتمكن من القيام بحركة معينة في لعب الكرة يواصل ممارستها، ففي هذا إقناع له بمقدرته وفي هذا أمل بزيادة سيطرته على هذه الحركة، أما التوقيت في التكرار فمن شأنه أن يسهل القيام بالحركات، وهذا التسهيل يجعل القيام بالحركات فيه شيء من المتعة، والشعور بالتسهيل ناشيء من أن التوقيت يعاون على تكوين وحدة من أشياء قد تبدو متناثرة خالية من الوحدة بغير التوقيت. ولهذا يميل العمال إلى إنشاد الأناشيد، والتوفيق بين حركاتهم وهذه الأناشيد، وبهذا يصير في حركاتهم شعور بالسهولة ناشيء من تنظيمها على هيئة وحدة أو وحدات. ويلاحظ أن دخول التوقيت بهيئة شعر على القواعد النحوية، جعل تكرارها وحفظها في ألفية "ابن مالك" على جانب كبير من السهولة. وأدت سهولة الحفظ إلى خروجه عما قصد إليه، حتى أن كثيراً ممن حفظوا ألفية "ابن مالك" لم يحسنوا تطبيقها. يبدو من ذلك أن التكرار لايقصد عادة لذاته، وإنما يتبع لأنه وسيلة لغايات أخرى، وهي إتقان الحركات والمهارات، وسهولة أدائها، وكسب الثقة بالنفس إزاءها. فالمرء بتكراره عملاً ما يؤكد

لنفسه مقدرته على القيام به. ونظراً لكون التكرار يظهر عادة في أثناء اللعب، ونظراً لكونه يظهر لتيسير النشاط وإشباع السيطرة فإننا لانميل إلى اعتباره نزعة فطرية أساسية ، وإن كان بعض المشتغلين بعلم النفس يختلفون مع هذا الاتجاه كما بينا .

توفيق بين نظريات اللعب:

أوردنا تفسيرات مختلفة للعب، ووجدنا أن كل تفسير به جانب من الصواب. بل يمكننا أن نرى أن في أغلب هذه النظريات مايكمل بعضه البعض الآخر، فنظرية الطاقة الزائدة تضع شرطاً إذا توفر فإن الكائن الحي يميل إلى اللعب، ولكنه ليس الشرط الوحيد، وإنما هو عامل يساعد على اللعب، ومع الاعتراف به نرى أن اللعب ليس مجرد تخلص من طاقة موجودة، وإنما يفاد من هذه الطاقة في إعداد الكائن الحي للمستقبل. والكائن الحي عندما يلعب يعبر عن غرائزه التي يشترك فيها مع من سبقوه في سلم التطور، وبهذا يبدو كأنه يلخص نشاط الماضي، ولكن هذا لايدفعنا إلى الأخذ بالنظرية التلخيصية كشرط من شروط النمو، فالنمو يخضع لقوانين عامة تشترك فيها الأفراد والجماعات، فنجد في نمو الفرد انتقالاً يشبه الانتقال الذي يتبعه نمو الجماعة، وليس معنى هذا أن نمو الفرد متأثر بالنمو السابق للجماعة البشرية، ولكن كل مايعنيه أن النمو في كل من الحالتين يخضع لقوانين تكاد تكون واحدة، وهي نفس القوانين التي يتبعها التطور البيولوجي، فعملية النمو في كل من هذه الحالات فيها انتقال من العموم إلى التخصص، ومن حالة عدم التمايز إلى التمايز، ومع حدوث هذا الانتقال يحدث التكامل والتماسك.

وكذلك إذا نظرنا إلى النظريتين التنفيسية والتحليلية، فإننا نجدهما تشتركان مع بعض النظريات السابقة، فبين النظرية التنفيسية ونظرية الطاقة الزائدة شبه كبير. غير أن الأمر - كما قلنا - ليس مجرد تنفيس عن انفعالات مكبوتة، وإنما هو نشاط يؤدي إلى إعادة الاتزان في حياة الطفل ويمكننا من هذا أن نرى أن الوظيفة الأساسية للعب هي الوظيفة الإعدادية. أما الوظائف الأخرى فإنها وظائف ثانوية.

وهناك رأي يتجه إلى التوسع في معنى "الوظيفة الإعدادية" فيرى أن لعب الكبار إعدادي، بمعنى أنه يعد الشخص للقيام بالعمل الجدي بعد فترة الاسترخاء التي يكون قد قضاها في أثناء اللعب، وللعب الكبار ميزة كبرى، إذ أنه يخرج الإنسان من حياته الجدية

المليئة بالتوتر إلى حياة حرة تتصف بالاسترخاء، ولايشترط للاسترخاء أن يقوم الشخص بعمل يخالف تماماً مايعمله في الحياة الجدية. فالذي يعمل عملاً عقلياً قد يجد الراحة في لعب الشطرنج أو الورق، والذي يعمل عملاً جسمياً قد يجد الراحة في الرقص أو لعب الكرة ولكن يحسن أن يكون نشاط اللعب مخالفاً لنشاط الجد، حتى يكون التغيير أكبر مايمكن ، وحتى تأخذ كل الأعضاء فرصة القيام بوظائفها .

الفصل الخامس

اللعب أدواته . تصنيفاته

اللعب أدواته .. وتصنيفاته

اللعب والألعاب

- مظاهر اللعب أو أشكال اللعب
- اختيار اللعب والألعاب
- مواصفات اللعب والألعاب

تصنيف اللعب

١) الألعاب التلقائية
٢) الألعاب التركيبية
٣) الألعاب التمثيلية
٤) الألعاب الفنية
٥) الألعاب الرياضية والترويحية
٦) الألعاب الثقافية

اللعب والألعاب

مقدمة:

عندما يذكر الطفل تذكر معه ألعابه ويقترن مع الألعاب اللُّعب، وقد لايبدو الفرق واضحاً للوهلة الأولى، إلا من يمعن النظر ويدقق في التفكير ويحاول أن يفسر نشاط الطفل بشكل عام فإنه سوف يجد نفسه مضطراً إلى الاعتراف بأن الأمر ليس بالسهولة التي يعتقدها. فالطفل يؤدي نشاطاً عاماً يصاحب نموه ويميزه ويمثل عالمه وهذا النشاط هو مفتاح شخصية الطفل. ولكن هل من فرق جوهري بين الألعاب واللعّب؟؟ فهل يلزم الطفل لُعباً عند ممارسته لألعابه؟ وهل من الضروري عند وجود اللعب أن يلعب الطفل بها؟؟ ثم مااللعّب وماالألعاب؟؟

الألعاب: نشاطات تمثل حركة الطفل، وحيويته وفاعليته، أدواتها كثيرة أو لها جسم الطفل وحواسه وثانيها العناصر البشرية التي يتعامل معها وثالثها المكان الذي يمارس فيه الطفل مبادراته وتفاعله وأخيراً كل أداة ومظهر طبيعي أو صناعي يقع في

حدود إدراكه بهذا المكان وموجوداته ومن ضمنها اللُعب يتدخل فيها وتؤثر فيه.

أ ما اللُعب: فهي كل مايسعد الطفل من الأشياء: الأشياء الحقيقية مثل أثاث المنزل والسيارات والطائرات .. إلخ، وكل نموذج مصغر عن الأشياء الحقيقية، تلك التي تخضع له ولسيطرته. كذلك الأشياء التي لاتحصى من الموجودات في البيئة الطبيعية من صخور وأشجار وبحار وحيوانات، ومثلها نماذج عنها أو عينات منها ومثل ذلك الدمي فهي بإيجاز تعني كل مايعرفه أو يخبره من الناس والحيوان والنبات ومظاهر الطبيعة وكل مايحمل إسماً مثل: التجهيزات والأدوات والمواد والدمي والآلات والمعدات وكل مايشتق منها أو ينتج عنها أو يصنع عنها نماذج وعينات وأجزاء وتقسيمات ...

وعلى هذا نلاحظ وجود فرق جوهري بين اللعب والألعاب. فهما - كلاهما - يمثلان الوجه الحقيقي والواضح لظاهرة اللعب بحد ذاتها، فحيث يلعب الطفل لابد من وجود أداة ما، وحيث تتوفر لعبه لابد من وجود نشاط يلازمها ويعكس وجودها، فمثلاً إذا شوهد طفل منبطح على الأرض ينظر تحت السرير أو المقعد .. فلابد من وجود لعبة وراء هذا السلوك أياً كان شكلها ونوعها وقيمتها.

هذه العلاقة الوثيقة بين اللُعب والألعاب تنعكس على مظاهر اللعب أو (أشكال الألعاب)، بما فيها من تنوع في الألعاب وتعدد في اللعب، وبالتالي مايبرز عن هذه العلاقة من تداخل واندماج بين مفهوم الألعاب ومسميات اللعب.

أنواع اللعب من حيث اشكالها

اللعب من حيث أشكالها كما نظر (ميشيل وماسون) Mitchel & Mason فإننا نجد مجموعات من الألعاب يمكن انتماء كل أفرادها إلى فصيلة واحدة. ولكنا نعجز في الواقع عن حصر الألعاب المختلفة وتجميعها. وليس يهمنا هذا التجميع في شيء إلا بقدر مايبين لنا لماذا يلعب بعض الأطفال "البلي"، بينما لايلعبه الآخرون الذين يفرحون بالبالونات مثلاً بينما لايغرم بها السابقون. ويرجع ماسون هذه الفروق الفردية إلى أثر العادة في اللعب. فالمادة تحدد نوع اللعبة التي يقوم بها الطفل كما تحدد طريقته في القيام بها وأسلوبه في أدائها. ويرجع ماسون تكوين هذه العادات إلى عاملين أحدهما

سيكولوجي وثانيهما بيئي. أما الأول فهو ماتبعثه هذه اللعبة في الطفل من سرور وقدر توفيقه فيها وتكراره لها. أما الثاني فهو مااشتهر في الحي من الألعاب وماكان في متناول يد الأطفال منها. ولايخفى أن في العامل الأول مايفسر لنا الفروق الفردية باعتبار استعدادات كل فرد من فسيولوجية ونفسية في اكتساب المهارات ومااليها - كما أن في العامل الثاني مايفسر لنا فروق الشعوب في الألعاب التي يمتاز بها أفرادها.

ولكن هذه الاعتبارات في الفروق الفردية لم تمنع ماسون من النظر إلى الاتجاهات الإنسانية العامة المشتركة بين جميع الأطفال في اللعب وذلك بحسب النزعات والرغبات الفطرية العامة من حب المخاطرة والأمن والاعتراف بالذات ورغبة الاشتراك في مجموعة وهو في هذا يميل أيضاً للقول بمثل ماقالت به ريني في ميل ظاهر للنظرية التلخيصية التي التجأ إليها عندما أراد أن يستند إلى الغرائز المتوارثة في تفسير بعض الألعاب والتي ليس لها صدى وتمثيل واضح في حياتنا الحضرية الجديدة.

ويمثل ماانتقدنا به اتجاه ريني تنتقد اتجاه ماسون من أن العادة إن فسرت لنا إلى حد ما الفروق الفردية، إلا أن النظرة لما تزل سطحية، فإن هناك عوامل نفسية خاصة وعوامل بيئية خاصة تؤثر في الأفراد كما تبين لنا الاتجاهات بأكثر وضوح. مما سنعالجه في هذا الرأي الأخير.

انواع اللعب من حيث ارتباطها بالفرد والبيئة

فإننا إذا أردنا أن نصنف اللعب باعتبار مظاهره الخارجية بعيداً عن صلته بمراحل النمو أمكننا أن نجمعها تحت ضروب ثلاثة: أولها مابدت فيه الحركة مقصورة على شخصية الكائن الحي متغلبة في مظاهره الجسمية بدون الاتصال بأشياء البيئة المحيطة. وثانيها ماأشرك فيه بعض أشياء المحيط الخارجي وكانت الحركة إما متغلبة في المظاهر الجسمية وإما متغلبة في المظاهر العقلية. وثالثها ماأشرك فيه أكثر من شخص واحد وهو الألعاب الجماعية.

أما الضرب الأول فنعني به مايصدر عن الطفل من حركات جسمية كلازمة من لوازم النمو والتعرف على الأشياء باللمس وباستخدام الحواس وهي من حيث مظهرها الخارجي يقابلها عند الكبار مجرد الجري أو مجرد الحركات الجسمية الحرة وقد يتأثر في

هذه الحركات بالتقليد أو قد تكون تلقائي يوحي بها الموقف العضوي. أما الضرب الثاني فنوع منه يظل فيه جانب الحركة الجسمية متغلبة وإن اشتركت فيه مواد المحيط الخارجي من أكَرْ وسهام وبلي ويعب ... إلخ عند الصغار، وقد يقابلها عند الكبار أشياء أخرى تناسبهم. ونوع ثان يختلف عن سابقه في تغلب جانب الحركة العقلية بينما يكون الجسم أكثر هدوءاً والتأمل أكثر انطلاقاً والتخيل أكثر انسراحاً فيتخذ من المواد الخارجية غير المحددة بشكل معين كالرمل والماء والطين والعرائس والعصي والألوان أدوات لدورات الفكر وتكويناته القصية والتعبيرية عامة، في الميدان الذي نسميه باللعب الإيهامي أو التخيلي أو التمثيلي. وفي كلا النوعين من اللعب في هذا الضرب نستطيع بفحص خصائص المواد المستخدمة في الألعاب أن نقف على الفروق الفردية بحسب ماتكشف عنه من ميول الأشخاص الواقعية العملية أو التخيلية ... إلخ أو بحسب دلالتها الصريحة أو الضمنية على الصحة العقلية والأمراض النفسية أو بحسب استخدامها على ماتدل عليه من الوجهة الشعورية كتمثيل للبيئة واستغلالها. أو بحسب استخدامها كرموز لأشياء في الاشعور، ومإلى هذه الوجهات مما يفسر لنا ماأغفله ماسون في اعتماده العادة كأساس لتوضيح الفروق الفردية مع الاحتفاظ بدلالات الاتجاهات العامة التي يشترك فيها الأطفال كمجموع بشري.

أما الضرب الثالث فهو هذا الذي نراه في مجموعة من الأطفال أو الكبار يلعبون معاً ألعاباً تعبر عن اتجاهاتهم التي يرضونها من المجتمع والتي يمتصونها من البيئة المحيطة محتفظين بطابعهم الشخصي في كل ذلك. وهي ماتفسر لنا الألعاب الجماعية بما فيها من روح المنافسة والزعامة والتعاون والإخلاص والتضحية والخضوع للقوانين الاجتماعية المنظمة.

ولعل هذا التقسيم يساعدنا على فهم اللعب من أفق أوسع في الوقت الذي يضم بين جوانحه مزايا التقسيمين السابقين. فهذه الضروب تساوق أطوار النمو وتمتاز بسد القصور الذي وجدناه عند ماسون إذا أخذنا الحركة الفردية ثم المادة ثم التجمع أسساً ثلاثة لفهم كل من الاتجاهات العامة والفروق الفردية على شكل أكثر دقة وأجدى نفعاً.

اللعب من حيث ارتباطه بالشعور واللاشعور:

على أن صواب هذه النظرة قد يزداد وضوحاً إذا بحثنا العب لافي ميدان ارتباطه بالفرد والبيئة فحسب، بل في ميدان ارتباطه بالشعور واللاشعور أيضاً فإننا إذا اعتبرنا اللعب معبراً عن الذات في نشاط ضروري لإحداث التوازن في الكل الإنساني ساعدنا هذا التقسيم الأخير في فهم موقف الطفل في بيئته من الألعاب المختلفة وفي فهم القيم السيكولوجية والاجتماعية للعب. وهنا أسارع فأقرر أن ماسون لمس هذه المشكلة بصورة طيبة، فقد قرر المبدأ العام الذي ذهبنا إليه في تحليلنا وهو المبدأ الخاص بالتعبير عن الذات. وحاول أن يدلل عليه من النواحي الثلاث: البيولوجية والنفسية والاجتماعي من حيث علاقته بالحياة الشعورية ... فهو يرى أولاً أننا من الناحية البيلوجية معدون بتكويننا الفسيولوج والتشريحي لنوع خاص من الحركات كالجري والقفز وبحسب تطور التكوين العضوي تتطور مظاهر اللعب وفي حدود هذه الاعتمادات والقدرات كانت أنواع الألعاب والمهارات المتعلقة بها كما أنه في حدود الحالة الراهنة لهذه الاستعدادات الجسمانية تكون مظاهر النشاط المعبرة عنها. ففي حالة الامتلاء بالطاقة تقوي مظاهر اللعب وفي حالة الارتخاء والتعب والأمراض تقل حتى تكاد تنعدم إذ تعبر هذه الحالات عن نفسها بما يناسبها من أنواع النشاط المستمر المتصف بالامتداد والديمومة. ويرى ثانياً أن ميولنا النفسية تعدنا بدورها لضروب من التعبير الضروري التي تتخذ من اللعب مظهراً لها. ولاشك أن هذه الميول مرتبطة بنمو الجهاز العصبي من جانب ونمو الخبرات من جانب ثان وأن التفاعل المستمر بين هذه العناصر كثيراً مايؤدي إلى ضروب من اللعب، مما استغلته مدرسة التحليل النفسي في دراسة اللاشعور مما سنوضحه بعد حين. وثالثاً: أن هذا الكيان الإنساني الجسمي النفساني إنما يتفاعل ككل مع البيئة التي لابد أن يوجد بها الفرد. وهذا التفاعل مع البيئة يعطي قيداً آخر لأنواع التعبير عن الذات بطريق اللعب وهنا يكون عمل المواد التي تتوفر في البيئة والعادات التي تطبعها والاتجاهات التي تسودها. وفي أثناء هذا التفاعل الكلي المعقد تظهر الفروق الفردية بحسب ردود الأفعال المختلفة في البيئة الواحدة أو البيئات المتعددة والمجمعات المختلفة ممايفسر لنا اختلاف الحركات الجماعية والألعاب الشعبية المنظمة.

ومثل هذا التفسير عام يقوم على المبدأ المنهجي الذي جرت عليه الدراسات

النفسية الحديثة عموماً في دراسات الحالات الشعورية باعتبار كلاً ثنائياً يتفاعل مع البيئة يتكيف وفقها أو يكيفها وفقه ولعل مميزات هذه الدراسة تتضح بمقابلتها بالحالات اللاشعورية التي نرى قبل الخوض فيها تأكيد هذه النتيجة التي انتهينا إليها وهي أن مبدأ الفردية يقومه عوامل التفاعل بين الذات والمجتمع متدرجة من مركزية الأنا إلى الغيرية التي يساوقها نمو الشعور الاجتماعي. وهذا الشعور الاجتماعي يأخذ في النمو منذ الوقت الذي يتجه فيه الطفل إلى الاتصال بالبيئة واستخدام مابها من أشياء ومحاولة التعبير عما عرفه عنها ومااكتسبه منها في ألعابه ويكون هذا كبساط تمهيدي أو أرضية إعدادية لظهور الشكل الشعوري للمبدأ الاجتماعي الذي يكتمل بالاتصال مع الأشخاص في الألعاب المنظمة.

وهذه الفكرة هي ماتكشف عنه في الواقع دراستنا للحالات اللاشعورية أيضاً التي تهتم من بين ضروب اللعب الثلاثة التي قدمناها بالضرب الثاني وهو الضرب الذي ميزناه بإراك البيئة وإشباعها وباتجاه الحركة إما إلى الجسم وإما إلى العقل. ومدرسة اللاشعور إنما تتخذ في هذا الصدد، المواد التي يلعب بها الأطفال ومايطلقون عليها من أسماء وتعبيرات، أساساً لفهم حالتهم النفسية. فإذا كانت هذه المواد ولاسيما مالها شكل معين محدد تؤخذ كدلالات لأشياء حقيقية موجودة في البيئة كان هذا داخلاً في دراسة الحياة الشعورية واعتبر هذا الضرب من اللعب تعبيراً عن تأثير البيئة المباشر وعن عملية تثبيت المعارف والمهارات. ولكن إذا كانت هذه المواد ولاسيما ماليس له شكل محدد فلايحد من الخيال ويقيده ولايمنعه من أن يحمل الأشياء أكثر من معناها فستخدم كرموز ودلالات عن حالات نفسية في ميدان قصة خيالية مبتدعة أو محفوظة، فهذا مانربطه باللاشعور ومايطلق عليه اسم "اللعب الإيهامي" في أغلب أشكاله.

ولقد اختلف في النظر إلى هذا الضرب من اللعب. فحاول البعض أن يفهموا منه مظهراً واحداً في تعدد أشكاله واعتبروها جميعاً مشتركة في طبيعة واحدة تقوم على مبدأ واحد. فرسل Russel لايرى فيها إلا أنها ضرب من إشعار الذات بالسلطة والسيطرة وهو يبالغ في هذا الاتجاه لدرجة أنه يضم أنواع التعرف على الأشياء، واختبارها وتمثيل البيئة معاً، ويدرجها تحت هذا المبدأ مستشهداً بما كان يلاحظه على طفله من رغبته في تقمص الشخصيات الغالبة القوية مهما تكن بغيضة إلى مجتمعه كشخصية اللص ذي

الحيلة القوية أو الشيطان المارد ... إلخ ويرى آخرون من أتباع فرويد Freud في جميع هذه المظاهر تعبيرات عن الغريزة الجنسية. ولاتختلف التعبيرات إلا باختلاف الحالة المرضية عن الحالة الصحية. ولكن هناك آخرين من أمثال مارجريت لوتفيلد تحاول أن تعدد أنواعاً من مشاهداتها ومشاهدات العلماء التجريبية لتفرق بين ضروب مظاهر هذا اللعب الإيهامي. ونستطيع من جملة أمثلتها أن نركز النتائج باعتبار ثلاثة أسس نستنبطها من كلامها وهي: "اللغة والمادة والسن". فباعتبار اللغة نجد تقسيماً يؤدي بنا إلى التمييز بين مظاهر اللعب التي تسبق ظهور اللغة أو القدرة الكلامية وبين مظاهر اللعب التي تليها. وتستند في هذا إلى بعض أبحاث بياجيه Piaget الذي يرى أن أكثر إجابات الأطفال في المرحلة المتقدمة لظهور القدرة الكلامية وجمع الألفاظ تكون مشبعة بصورة "الفانتازيا" التي يخلقونها بأنفسهم ويعيشون فيها ويكون أكثرها دائراً حول أنفسهم. فإذا ظهرت اللغة رأينا انتحاء إلى الاتصال بالآخرين يصحبه ميل إلى معرفة العالم الخارجي وتمثيله في الألعاب كتأكيد للخبرات أو المعارف. ومثل هذا نجده عند جرين Green في الفصل الذي عقده عن النمو والتطور، وقد رسم له رسماً بيانياً يبين فيه كيف أن أحلام اليقظة تتجه في الدور إلى تأكيد الذات ثم تتطور إلى تعرف البيئة فإذا وصلنا إلى مرحلة المراهقة وجدناها تنصب في الأغلب على الاتجاهات الجنسية. وترى لوتفيلد إلى ذلك أن عند ظهور القدرة الكلامية يبرز مظهر آخر وهو موسيقية الألفاظ ووحيها في نفس الطفل. فإذا كان اسم شخص ما ضخماً ذا رنين مفخم، أمكن أن يستخدمه الطفل في ألعابه الإيهامية للدلالة على عاصفة أو صوت طبل أو مايناسب هذه الضخامة من مظاهر الطبيعة أو حالاته النفسية كالغضب أو العنف. وتعرف لنا لوتفيلد أمثلة طريفة من هذا النوع تدلنا على مدى تأثير الحياة اللاشعورية ف سلوك الطفل.

أما باعتبار المادة المستخدمة في ألعاب الأطفال فهو بحث طريف ترى هي فيه أن "اللعب الإيهامي" يعطي فرصة للتعبير عن اللاشعور باستخدام الأشياء التي تقبل مادتها تأويلات كثيرة. والغرض من هذه الخاصية في المادة أن يتخيل الطفل راضياً ليحدث توازناً نفسياً بين الصور التي يريدها والأشياء التي يرمز بها إليها فيستريح ويطمئن. ودليل ذلك أنه في حالة اللعب الذي يقصد به تمثيل البيئة يتخذ الطفل مادته من أشياء لها شكل محدد وجشطالت ظاهر يناسب بينه وبين المنزل والنهر والشجرة وماإليها مما يريد

تمثيله صدى لاتصاله ببيئته.

أما باعتبار السن وهو اعتبار هام جداً فيشاهد أنه من ٣ - ٥ مرحلة إمعان في "الفنتازيا" التي تدور حول حياة الطفل الخاصة بدون كبير تعلق بما حوله. وأنه من ٥ - ٧ يضمن الطفل ألعابه أفكاره ومشاعره وانفعالاته وجزءاً من خبراته الخاصة وجزءاً من إلمامه بالبيئة المحيطة به، وضرباً من تأثره بالسلطة المؤثرة عليه في حياته وهكذا ... حتى المراهقة، بحيث إذا جاوزنا سن النضوج اختلطت جميع هذه المظاهر لتكون مايسمى "بالشخصية العامة" للرجل أو المرأة مع تغلب ناحية من النواحي أحياناً: فنية أو علمية ... إلخ فكأن أشكال اللعب الإيهامي المرتبطة باللاشعور هي ماكان منها متمثلاً في أحلام اليقظة واستخدام الرموز وماينشره كيان الطفل الخاص من مشاعر وانفعالات يمثلها في ألعابه. هذا إذا لم يكن تمثيل الطفل لمنظر معين هو تعبير عما رآه لمجرد تكراره وإنما لإيجاد مسرح مبتدع يناسب الدور الذي يلعبه بخياله في هذا المجال ويكون هو أو غيره أحد أبطاله.

ولقد تتبعت لوتفيلد كثيراً من حالات هذا اللعب وخلصت منها إلى العناصر الآتية في اللعب:

١- التعبير عن رغبة لاشعورية راهنة من انفعال أو رغبة أو خبرة قديمة.

٢- خيال مفرح واسع يتخذ مجاله في الرموز المختلفة.

٣- خصوبة وتقدم الخيال والعمليات العقلية بشكل ملحوظ إذ قد يقوم الطفل بعمل منظر يجري فيه فصلاً خاصاً ثم يأتي بعد ذلك فيغير من هذا المنظر قليلاً في شكل مترقي يناسب إدراكه وحالته الصحية ومدى تكيفه مع بيئته.

وفي هذا العنصر الأخير تبدو وظيفة اللعب السيكولوجية بوضوح فهو تعبير عن الذات في تحققها ونموها وترقيها. فهذه الخصوبة والتقدم التي نلحظها في الألعاب تدلنا على ثلاث خصائص هامة. الأولى التسامى والثانية الإبداع والثالثة الروح الاجتماعية. فليس اللعب تصويراً وضعياً للحالات النفسية الشعورية وإنما هو عامل نمو ترقي يدل عليه تكامل نفسي وابتداع فني وفردية تتخذ مقوماتها لا من التمركز حول الذات بل من التفاعل الإيجابي مع البيئة والمجتمع. فاللعب للطفل السوي إذن عمل وتفكير وفن

وتنفيس وبدونه لايتم للطفل نمو انفعال مناسب ولاحياة اجتماعية موفقة. فالطفل الذي لايلعب الألعاب المألوفة لمن في سنه طفل متأخر أو مريض. وعن طريق نشاطه وتعبيره الحر الذي يتخذه في ميادين أخرى يستطيع الطبيب النفسي أن يقف على مقومات المرض وأن يسعى به إلى الشفاء ... وكثيراً مايكون سبيل العلاج هو اللعب ذاته إذ يرى فيه المربون نوعاً من التنفيس عن الأزمات قد يساعد الطفل على الرجوع إلى الحالة الاتزانية التي كان قد فقدها في فكره أو سلوكه أو في شخصيته بوجه عام. بل أنه يساعد على الترقي بهذه الحالة الاتزانية إلى حياة إيجابية فعالة مبدعة ... فإن مافي اللعب من خصائص التفاعل مع المواقف المختلفة - في قدرة ظاهرة على التكيف والتكييف - سيطبع حياة العملية بالنجاح فيما يقدمه له من نواحي التغيير والمرونة ... عند قيام الاحتمالات الكثيرة التي عليه أن يختار أنسبها لموقف معقد ... مما يجعل الحياة النفسية غنية والإنتاج دسماً راقياً ممتازاً ... فلم يكن غريباً بعد هذا كله أن يجذب اللعب انتباه المربين لاستغلاله بأحسن السبل وأنجح الوسائل في خلق جيل جديد متكامل الشخصية.

- مظاهر اللعب. أو أشكال اللعب:

تخضع مظاهر اللعب إلى تصنيفات وتقسيمات وفقاً للأسس التي تقوم عليها بناء ممارسات الطفل بهذا اللعب. وقد يجمع الطفل في النشاط الواحد أكثر من مظهر واحد منها، كما أنه قد يستخدم أكثر من لعبة في نشاط واحد معين، وقد يمارس أكثر من نشاط في التعامل مع لعبة واحدة، فاللعب تصوير دقيق وشامل لشخصية الطفل ووسيلة ناجحة لتشخيصه، ومن هنا تأتي أهمية تعرفه مظاهر اللعب، كي تساعد على دراسة شخصية الطفل ومساعدته والتخطيط لألعابه ومتابعتها كي يأتي كضرورة لرعاية الطفل وتربيته وقيادته إلى الاستقلال والإبداع. لمرحلة الإنتاج والعطاء لمجتمعه وعالمه الذي يعيش فيه.

ويمكن تصنيف مظاهر اللعب بناء على ماسبق كمايأتي:

١) من حيث عدد المشتركين في اللعب:

أ- اللعب الانفرادي. ب- اللعب الجماعي.

٢) من حيث تنظيم اللعب والإشراف عليه:

أ- اللعب التلقائي. ب- اللعب المنظم.

٣) من حيث نوعية اللعب وطبيعته:

أ- اللعب النشيط. ب- اللعب الهادي.

جـ- اللعب الذي يساعد على تنسيق الحركات ونمو العضلات.

د- اللعب الذي تغلب عليه الصفة العقلية.

هـ- اللعب الفضولي (الاستكشافي).

٤) من حيث المكان الذي يمارس فيه اللعب:

أ- اللعب الخارجي. ب- اللعب الداخلي.

٥) من حيث طبيعة الوظيفة التي يؤديها:

أ- اللعب العام (ألعاب النمو والنشاط والترويح).

ب- اللعب الخاص (أو ألعاب التشخيص والعلاج).

٦) من حيث طبيعة أدوات اللعب:

أ- اللعب في مواد خام متوفرة بالطبيعة.

ب- اللعب في مواد مصنعة وأدوات تنتجها المؤسسات والشركات.

٧) اللعب من حيث طبيعة الأطفال النفسية والعقلية:

فالموهوبون يلعبون للإبداع والابتكار، والعاديون للنمو والتربية، والمرضى يلعبون للترفيه والتسلية. وهم جميعاً يلعبون للعب في حد ذاته. فاللعب هو اللعب مهما تعددت أدواته وتنوعت مظاهره وأشكاله، ولكن الأسلوب والطريقة التي يتعامل بها الطفل والأسباب التي تدعوه إلى التعامل معها كذلك هي التي تختلف من طفل إلى آخر ومن حالة إلى أخرى.

- اختيار اللعب والألعاب:

ألعاب الطفل منذ بداية حياته هي حركاته واستجاباته العشوائية أو البدائية للأشياء وللأشخاص ولبعض الظواهر، وهذه الألعاب (بهذا المعنى) غير قابلة للتدخل من

أي جهة ولايساعد الأصل في اختيار أي منها، مثلاً يستجيب الطفل لقدوم أمه نحوه بحركات - فهل تملك الأم أن لاتأتي نحوه؟؟ ويستجيب الطفل للضوء فهل يملك الأهل حق حجب الضوء عنه؟ وإذا ماأطفأوا النور في غرفه نومه من الذي يستطيعونه بإزاء حركات الطفل ومناغاته في الظلام؟ فألعابه تواكب نموه، ونموه متدخل في ألعابه .. فما عليهم إلا أن يدعوه وشأنه أو يستجيبوا لحركاته وينموها بما يعرفون.

أما اللعب، فإن الطفل مايزال في مراحله الأولى يتحسس ويتلمس ماحوله، غير قادر على المبادأة ولكنه قادر على الاستجابات وهو غير قادر على اختيار لعبه. لكنه قادر على اللعب بها. ويصعب المعرفة على التحديد متى يبدأ الطفل اللعب إلا أن الدراسات والملاحظات تشير إلى أن "الطفل حتى وهو ابن شهرين من العمر يمكن أن يلعب بطريقة بدائية إذ يبتعد عن الثدي مداعباً أو يرفع بصره ويبتسم لأمه أو يدفن رأسه في صدرها ثم يعود إلى الرضاعة مرة أخرى، وقد يكرر ذلك مرة بعد أخرى" (الينجورث - مترجم - ١٩٧٤ صـ ١٦٩).

وقد قام (الينجورث ١٩٧٤ ص ١٨٣/١٧٧) بتسجيل أهم اللعب والألعاب الضرورية للطفل خلال السنوات الخمس الأولى من عمره مع ملاحظة أن معظم هذه اللعب والألعاب تقع ضمن مسئولية اختيار الكبار وصلاحيتهم في إنشائها وتوفيرها. فطفل الثلاثة أشهر، توضع له (شخشيخة أو جلجلة) في يده ولكنه يعجز عن الإمساك بها إذا سقطت منه.

أما طفل الأربعة أشهر: فإنه يحركها بشدة وتنعكس على وجهه الفرحة ولذلك يجب أن تكون الجلجلة ذات صفات مأمونة وخفيفة الوزن، كذلك فإن كرات ملونة صغيرة مثبتة بخيط من النايلون تكون صالحة للطفل على أن تكون بعيدة عن عينيه وغير قابلة للانفراط.

أما طفل الخمسة أشهر (فمافوق): فإن نمو قدرته على الإمساك بالأشياء بنفسه تصبح واضحة واللعب الصالحة لبعث السرور والرضا لديه هي تلك اللعب التي تصدر عنها أصوات أو خشخشات وطقطقة وذات الألوان من المكعبات والخرز (الكبير) والكرات المثبتة بخيط بالإضافة إلى أي أدوات من البلاستيك وخاصة التي تحمل صبغة التعلم.

أما المرحلة الواقعة بين ستة أشهر وسنة فيمكن استخدام إناء خفيف مع ملعقة من الألومنيوم وصندوق به مكعبات وأشكال مختلفة بالإضافة إلى الكرة واللعب المطاطية التي تستخدم في الحمام - حوض الاستحمام - ثم الكتب المصنوعة من الكرتون المقوى.

واللعب من سنة إلي سنتين من عمر الطفل فهي لعب السنة الأولى بشكل عام بالإضافة إلى سلة مملؤة بالمكعبات المختلفة الأشكال والأحجام، والتي تتجاوز في قيمتها التربوية هذه المرحلة إلى المرحلة اللاحقة أيضاً لازدياد أوجه التعلم والتركيب والإبداعات لدى الطفل فالطفل سيتمتع في هذه السن باللعب التي يمكن ضغطها وجذبها ويحسن لو أنها تخرج أصواتاً، كي يستمتع الطفل بتصفح كراسة تصنعها الأم وتلصق عليها صوراً ملونة ذات طابع تعليمي، ويسر الطفل وهويحاول التعبير عنها، وكذلك الكتب المصورة التي تحكي قصصاً بسيطة، ويترنم بأغاني الأطفال ويؤدي بدرجات متفاوتة من الإتقان، ويجب سماع الأصوات المختلفة التي تصدر عن أشياء مختلفة بما في ذلك الصخب والضجة من الأدوات والأواني المنزلية والآلات الموسيقية. وفي هذا السن فإن للأدوات الفارغة وعملية ملئها وتفريغها من التراب، وللعب بخراطيم المياه في الهواء الطلق أثر بالغ في بهجتهم وسرورهم وتنمية ردود أفعالهم المعبرة عن الاستمتاع.

أما اللعب من سن سنتين إلي ثلاث سنوات من العمر فيجب أن يختارها الكبار أيضاً، ولكنهم يعتمدون في اختيارهم لها على خصائص نمو الطفل عموماً. ومايستوجب منها النمو الحركي والعضلي بشكل خاص.

١- فيجب توفير الألعاب التي تساعد على تحريك الطفل رسغية بحيث يستطيع فتح آلأبواب وفك أغطية الأواني، ومن الألعاب التي تساعد على ذلك: الأواني المتداخلة ذوات الأحجام المختلفة المكعبات الخشبية ذات القطع الخشبية الحلزونية لتثبيتها، ألعاب المعكبات البلاستيكية والألواح الخشبية الفتحات المختلفة الحجوم على ألعاب ذات قواعد تتناسب مع هذه الفتحات والأدوات الصناعية البلاستيكية والخشبية الخفيفة.

٢- ويجب توفير الألعاب التي تتناسب مع رغبات الأطفال في تشكيل الأشياء وفي

الرسم والتصوير في سبورة، طباشير، كراسات، أوراق، أقلام ملونة، رمل، صلصال، ألوان مختلفة ، مع تذكر التحذيرات المناسبة لمثل هذه الأدوات.

٣- ويجب توفير أدوات لألعاب الأشغال التي يؤديها الأطفال: مقص غير حاد لقص الورق ويستخرج به الصور من المجلات، صور ورسوم يقوم بتجميلها وتنسيقها، أطقم بلاستيكية لأدوات المنزل، الغاز القطع المفككة لصور وأشكال تساعده على الوصول إلى نتائج.

٤- توفير أدوات اللعب في الهواء الطلق: الدراجة ذات الثلاث عجلات، حفرة الرمل، أدوات حديقة، أدوات لم تعد ذات فائدة في البيت مثل علب الحلوى والحقائب القديمة ... وغيرها.

٥- توفير أدوات البناء والتركيب، بيت الدمى، أدوات مستعملة وقماش وأزرار ملابس ... تساعد الأطفال في صناعة الأشياء منها بأنفسهم.

وأما اللعب من سن ثلاث سنوات إلى خمس سنوات من العمر، فهي ألعاب السن السابقة متطورة بحيث تتناسب مع النمو العضلي والقوة البدنية نسبياً، مع الزيادة في ألعاب التشكيل والبناء والتركيب بالإضافة إلى مايميزهم بشكل واضح من الإقبال على الكتب والمجلات والقصص في هذه السن.

فاللعب تتصف على العموم بأنها ابتكارية، وفنية وبنائية، وإيقاعية موسيقية، وعقلية، وتعمل على تدريب قوى الطفل وتنمية مهاراته الجسمية.

وتؤدي هذه اللعب دوراً كبيراً في ثقل تفكير الطفل من التفكير الحسي إلى التفكير التجريدي والتصوري وتعمل علي توضيح المفاهيم وتفسير بعض الرموز للطفل من خلال عمل الأشياء اليدوية بيديه ولابد من الإشارة إلى ثلاث ملاحظات هامة عند اختيار اللعب للطفل:

١) ليست هناك ضرورة - عند الطفل - بأن تكون اللعب ثمينة، والذي يهم الطفل أن تساعده اللعبة على اختبارها وتركيبها، (وربما الأفضل أن يصنعوها بأنفسهم - في سن معينة أو يمارسونها في الهواء الطلق وباستخدام مواد خام طبيعية.

٢) يمكن توفير المواد الخام وتصنيع كثير من اللعب في المنزل وبتكاليف زهيدة إذا تعلم الأهل تصنيعها من الكتب المختصة وإرشاداتها أو الاطلاع على (الكتالوجات) (كورين ١٩٦٤ ص ٤٠٠).

٣) ينصح بالتعاون الجماعي لتوفير مثل هذه الألعاب المكلفة - أراجيح - ألعاب تسلق - تنظيم حدائق وساحات اللعب ... إلخ - لتخدم أطفال الأسرة الواحدة الكثيرين في مراحل عمرهم المختلفة من جهة ولخدمة أبناء الجيرة والحي من جهة أخرى (ثومبسون) وتؤكد الملاحظة الأولى أن اللعب من حيث أهميتها لفاعليات الطفل تنقسم إلى مجموعتين رئيسيتين: "المجموعة الأولى: وهي تلك اللعب المتماسكة الأجزاء بدرجة لاتسمح باستعمالات متنوعة بأوضاع متباينة، كنموذج مصغر لسفينة - والمجموعة الثانية: هي تلك التي يمكن - للطفل - استعمالها بطرق مختلفة مغيراً من أوضاعها طبقاً للغرض الذي يرمي إليه وهذه اللعب أكثر إثارة لانتباه الطفل. والكتل من أي شكل وأي نوع مفيدة من البسيطة التي تصلح لطفل صغير جداً - لم يتجاوز السنة الأولى من العمر - إلى كتل ذوات أشكال وأحجام مختلفة يمكن تركيبها مع بعضها البعض كتلك التي تستعمل في مدارس رياض الأطفال" (ببسر - يترجم - ص ٤٨ بدون تاريخ).

لذلك فعملية اختيار اللعب والألعاب عملية ليست سهلة، لأنها تخضع لعدد من الشروط والمواصفات والإرشادات الجديرة بالمعرفة والاطلاع، حتى لاتكون عملية الاختيار غير مجدية أو تكون مضيعة للوقت والجهد والمال بدون طائل ...

مواصفات اللعب والألعاب:

إن مسألة تحديد مدى جودة اللعبة والحكم عليها يخضع لعدد من المواصفات يتعلق بطريقة اللعب بها، كما أن بعضها يتعلق بالمكان الذي تمارس فيه أو الأهداف من اللعب بها ... إلى غير ذلك من الأمور التي تساعل على الحكم فيما إذا كانت اللعبة جيدة أو غير جيدة، صالحة أو غير صالحة. ومن المواصفات الداخلية التي تساعد على اختيار اللعب هي - كما يقول ثومبسون - أن نحاول إيجاد عدد من المفردات التي يلزم استخدامها لوصف لعب الأطفال مثل: تشغَل - تنشّط وتثير حيوية - تثير فضولاً،

تظاهر به، وهل هي تخيلية؟ فاللُعب الجيدة هي أدوات الطفل إلى خياله
(Thompson, 1976)

وعنصر التعلم المتوفر في اللعبة هي المنطلق إلى التعلم الذاتي، الذي ينتقل من مرحلة معالجة الطفل للعبة بيديه، إلى مرحلة التصور والفهم، فهناك على سبيل المثال مجموعات اللعب العلمية المصممة من الأدوات العلمية والتي توضح بلعبها البسيطة عدداً من المبادىء العلمية المختلفة ومنها ضفدعة مصنوعة من البلاستيك، توضع على سطح الماء (في وعاء أو حوض الاستحمام) عائمة لتوضيح قانون نيوتن الثالث، لكل فعل رد فعل مساو له في المقدار ومضاد له في الاتجاه وكلما حاول الطفل دفعها إلى أسفل الوعاء عادت لتطفو على السطح - ومثل ذلك سمكة مجعدة مصنوعة من البلاستيك الرفيع لتوضيح كيف تتسبب الحرارة في تمدد المواد - قانون التبادل الحراري - وغير ذلك من اللعب.

وإذا ماكانت اللعب كذلك فإنها تفسر لنا قيمتها الداخلية بأنها هادفة وتتمثل فيها عناصر التعلم التي تسهل عمل المدرسين وتوفر بعض جهود الأهل.

ومن المواصفات الداخلية الأخري التى لابد من وجودها مايلى:

١) أن تكون اللُعب ذات طابع فردي في البداية ثم ذات طابع جماعي فيما بعد.

٢) أن تكون اللُعب مأمونة بحيث لايكون بها زوايا (أو حواف) حادة ولاتطلى بمواد قابلة للتسمم وغير قابلة للفصل إلى أجزاء غير منتظمة (بل قطع تفك وتركب) وأن لاتكون من الصغر بحيث يمكن بلعها أو إدخالها في (الفيش الكهربائي).

٣) أن تكون اللعب متناسبة مع مستوى نمو الطفل ومُمَهِّدَة لنموه اللاحق.

٤) أن تكون اللعب متناسبة مع النواحي النفسية للطفل: كأن تكون مشوقة وقابلة للتكرار في اللعب. فعامل التكرار والمحاولات عامل هام لتعلم ولعب الطفل، بالإضافة إلى ميوله ورغبته في البناء والتركيب، لاأن تكون اللعبة جاهزة متسقة بحيث تعطل مبادراته وإبداعاته (الينجورث ١٩٧٤) و (بيسر - مترجم).

ويعبر دكتور سبوك عن ذلك بقوله: أفضل اللُعب مايستطيع الطفل أن يصنعها

بنفسه أو يكتشف بنفسه طريقة خاصة لاستعمالها: وكلما كانت اللعبة ذات نشاطات أكثر تعدداً كانت أشد إثارة لخيال الطفل وزادت مما يستشعره من سعادة في اللعب بها كي يؤكد على أهمية اللعب بشكل عام وألعاب التركيب بشكل خاص ومن ضمنها ألعاب المكعبات الخشبية أو البلاستيكية ويشدد على اعتبار مثل هذه الألعاب من ضمن التأثيث الضروري لأي مدرسة ابتدائية أو حضانة ويلفت (دكتور سبوك - مترجم - ١٩٧٩) النظر إلى أمرين على درجة من الأهمية والبساطة هما:

١) أن الطفل حتى يستمتع باللعبة ويحصل منها على خبرة تقوده إلى النضج ... لابد أن تترك له قيادة الأمر بنفسه وأن يتبع مايقوله له خياله بهذا فقط تصبح اللعبة مفيدة ... حيث أنها يجب أن تكون (معلمة) له ولابد أن (يخضعها) لأفكاره.

(٢) أن الألعاب التي تعتبر في نظر الكبار موذية جداً هي في الحقيقة غير ذلك .. أنها تعلم الطفل الثقة والحذر والانتباه وإجادة مايفعل بالإضافة إلى أنها تعتبر هدية مثيرة لاهتمامه ... فالمطرقة (أو الشاكوش) يجب أن يكون ثقيلاً بالقدر المناسب لكي يدق به الطفل مسماراً والمنشار يجب أن يكون ذو أسنان حادة ليستطيع أن ينشر به الخشب أما الخوف من أذى هذه الأدوات فيعالج بالإشراف على الطفل عند استعماله لها، أما اللُّعب في المدرسة ودور الحضانة والرياض فإنها من حيث المواصفات الداخلية لاتختلف عن اللُّعب في البيت والحي ولكن الاختلاف المتوقع يحدث في أمرين:

أ- توفر الإمكانات والتخطيط للألعاب.

ب- سيطرة الألعاب الخارجية فيها.

والخطر هو فيما يراه "المدرسين (بعض المدرسين) والآباء في اللعب الخارجي كنظير للفسحة المعمول بها في المدارس الابتدائية - فسحة نشاطات دون أية أهداف تربوية أو نمائية هامة - وعلى أية حال يجب أن ينظر إلى اللعب كناحية هامة لبرنامج مرحلة ماقبل المدرسة، حيث أن اللعب لاتقتصر حيويته على النمو الفسيولوجي، بل تتعداه إلى نواحي النمو الاجتماعي والعقلي، لذلك فإن مجال اللعب الخارجي يجب أن يصمم ويطبق بوعي - كما يجب أن تخطط فائدته بطريقة تفاعلية تماماً مثلما تخطط النشاطات التعليمية

الصفية" (Brophy and et al., 75, p. 129) .

فاللعب والألعاب الخارجية تفوق اللعب الداخلي وتأخذ من وقت الطفل وحياته النصيب الأكبر وفي الوقت نفسه تحتاج إلي تخطيط واهتمام ورعاية وتكاليف أكثر وتمتاز هذه المرحلة بامتداد النمو إلى كافة جوانب الطفل، ويفي اللعب الخارجي - الألعاب الخارجية - معظم تلك الجوانب وحاجاتها وسلامتها.

ومن الخدمات التي يجب أن توفرها دور الحضانة ورياض الأطفال لمواجهة احتياجات ومتطلبات الألعاب الخارجية مايلي:

١) منطقة لعب واسعة، بها مسطحات عشبية، ومسطحات ناعمة، أماكن للرمل، أشجار وأراجيح، أدوات تعبئة وحفر، أدوات تسلق، أدوات لألعاب المهاراتا وعربات ألعاب مختلفة وإطارات السيارات القديمة التي يمكن استغلالها في بناء ألعاب متنوعة وساحات لعب.

٢) أن تحاط المنطقة بحواجز، تباعد بين الأطفال وأخطار الطرق - كما توضع حواجز مناسبة بين مناطق اللعب وأدوات اللعب.

وإذا كانت اللعب والألعاب - السابقة - تتناسب مع الأطفال بشكل عام فإن الأطفال الموهوبين لايستغنون عنها ولكنهم بحاجة إلى فهم وإعداد يناسب المستوى الذي يليق بهم، فهم يصلون إلى مرحلة متقدمة من اللعب والتعامل مع الألعاب تتناسب في بعض نواحيها مع العمر الزمني، وفي بعضها الآخر تتناسب مع العمر العقلي فتصل ألعابهم إلى مرحلة الهوايات والابتكار والإبداع وينتقلون إلى أوجه من النشاطات تحتاج إلي اهتمام وإعداد يناسبها.

فالأطفال الموهوبون يتمكنون من القراءة والكتابة والإنشاء والتعبير اللغوي، في سن مبكرة ويتقنون العزف على الآلات الموسيقية وقد يطورون ألحاناً وهم في سن المدرسة ويقدرون على التمثيل ويميلون إلى المسرحيات الهادفة، كما أنهم قد يكتبون بعض النصوص المسرحية كما يميلون إلى نشاطات تمتاز بالجدية والنوعية مثل النشاط الديني والنشاط الكشفي والمعسكرات ودراسة التاريخ القديم وهم يتفوقون في المناقشات والمناظرات.

لذلك فإن الإعداد لهم يرقى إلى مستوى يتناسب معهم، فأدوات لعبهم علمية التصميم والأهداف ونشاطاتهم مشروعات، وألعابهم متكاملة وشاملة لكافة جوانب نموهم العقلي والجسمي، والاجتماعي مع مراعاة خاصة لنموهم العاطفي.

وأخيراً لابد من تقديم بعض الإرشادات العامة التي يحسن الاطلاع عليها وأخذها بالاعتبار.

(١) تدبير حجرة مستقلة للعب: فتكون حجرة لعب تربوية، تعليمية، ووقائية قبل أن يحتاج الطفل إلى حجرة لعب علاجية في المستقبل.

(٢) اختيار النوعية وترجيحها على الكثرة والكمية في الألعاب مع وضوح الأهداف.

(٣) التوصل إلى قناعات مناسبة بشأن اللعب حول إشراف الكبار وكيفيته وتوقيته والتوجيه ومدى حاجة الطفل إليه، ودور المدرس في توجيه الألعاب.

(٤) ترك الفرصة للطفل في التعبير والابتكار والقيام بألعابه بنفسه.

٥) الاهتمام بعملية المراقبة والمتابعة لألعاب الطفل.

وهذه بعض التحذيرات:

* اللعب بالرمل والماء من أقرب الألعاب إلى نفس الطفل، لكن أليست هذه المواد وأمثالها بحاجة إلى (فحص مخبري) لعينة منها - وعلى سبيل الحذر - خشية وجود جراثيم ناقلة لأمراض؟ فقد تكون الجراثيم في حالة مبيت أو حية أو في حالة فقس أو تكاثر.
* اللعب بالحشرات والتي لايعرف الطفل السام منها وغير السام.
* إبعاد الأدوية والمواد الطبية عن متناول الأطفال.
* الانتباه إلى الأدوات الكهربائية وقطع الأثاث القابلة للكسر خاصة إذا بلغ الطفل مرحلة الحبو أو مابعدها.
* والمقصود من هذه التحذيرات الانتباه واستغلال عنصر التعلم عند الطفل لبعض الأمور وتوجيهه إلي كيفية استعمالها ودرأً لخطرها وحماية الطفل الصغير الذي لم يصل إلى مرحلة تساعده على التعليم.

هذا ويلاحظ أن اللعب والألعاب بمظاهرها وأهمية اختيارها وفقاً لمواصفات وشروط معينة، تخضع لأطر من النشاط الذي يساعد في برمجة هذه الألعاب وجعلها موصلة بين البيت والروضة والمدرسة وجعلها موصلة - أيضاً - على التعلم والمواصلة في أساليبها وطرقها وأهدافها لتسخر جميعها لخدمة الطفل وإعطائه القيمة المناسبة، ومنحه حقوقه الواجبة، فله حق اللعب مثل حقه في التعلم وغير ذلك من الحقوق.

تصنيف الألعاب

١) الألعاب التلقائية. ٢) الألعاب التركيبية.
٣) الألعاب التمثيلية. ٤) الألعاب الفنية.
٥) الألعاب الرياضية الترويحية. ٦) الألعاب الثقافية.

مقدمـــة:

عند محاولة تصنيف أشكال اللعب فإن النتيجة هي الخروج بتصنيفات متعددة وغير قطعية وذلك تبعاً لاختلاف وجهات النظر في اللعب ومواده وأدواته وطبيعته ومكانه وطبيعة الأطفال إلى غير ذلك من العوامل التي تبني عليها وجهات النظر.

ولكن اللعب من وجهة نظر أخرى وجديدة يمكن أن يكون متخصصاً في ناحية تطغى على النواحي الأخرى، وتبرز عند الطفل أكثر من غيرها، ويتبع ذلك نوعية في أدائها وأدواتها، فتكون متميزة بموضوعها ونشاطاتها مع مراعاة الربط مع أشكال أو أنواع اللعب الأخرى فكل شكل أو نوع لاينقص من أهمية غيره من تلك الأنواع.

من هنا يمن أن يصنف اللعب وفق أطر عامة تأخذ بالموضوع والمظهر العام الذي يميز نوعاً من نشاط الطفل عن غيره وقد اعتمد هنا هذا الشكل من التصنيف كما ورد عند (بلاوي ١٩٧٩) لاحتوائه كل أو معظم التصنيفات المحتملة ومايمتاز به من العمومية المنسجمة مع المفهوم العام للعب، والذي يتجه إلى الطفل في جميع أركان شخصيته وجوانبها في النمو والتعلم والتربية والتشخيص والعلاج وهذه الأطر العامة هي:

١) الألعاب التلقائية:

وتتمثل في الألعاب البسيطة عند الطفل التي تكاد تكون في بدايتها مظاهر نمو الطفل، لما تتصف به من بدائية وعشوائية وهذه الألعاب ليست مقيدة بأعراف معينة أو أسس واضحة فحركات الساقين واليدين وأصوات المناغاة التي تبين حركة الطفل، وحبوه نحو جهة ما من أرضية الغرفة فيما بعد وسرعته أو بطؤه في هذا الحبو ثم الجلوس بجانب خزانة الأحذية وتجميعها واللعب بها، كذلك تدميره لألعابه أو شد شعرها ... إلى غير ذلك من أشكال الحركة والسلوك ماهي إلا ألعاب تلقائية تعبر عن حرية الطفل وتفتقر إلى التوجيه. إلا أن مثل هذه الألعاب لاتستمر على استقرارها أكثر من العامين الأولين من عمر الطفل ثم تتطور وتتهذب وفقاً لتطور النمو ذاته، وزيادة مقدار الإشراف والتوجيه لألعابه من الكبار فيبدأ بأنماط سلوك وأشكال من اللعب تتناسب مع نموه وتحضر لمظاهر النمو واللعب اللاحقة. فالألعاب التلقائية كما تعرفها (ببلاوي، ١٩٧٩، ص ١٩٧) تتمثل في الأشكال الأولية للعب حيث يبدو نشاط الطفل حراً تلقائياً ويتصف هذا النموذج من نشاط اللعب بغياب القواعد والمباديء المنظمة للعب، لذا يكون في معظمه لعباً انفرادياً وليس اجتماعياً. في هذا النشاط يلعب الطفل كلما رغب في اللعب، ويتوقف عنه حينما لايبقى مهتماً به فالرغبة في اللعب لذاته، ثم اللعب لتلبية حاجة الاستقصاء، وتلبية حاجات نمائية هي أهم مايحرك الطفل ويدفعه إلى اللعب.

ويشير (رزوق، ١٩٧٩) إلى أن تسمية اللعب الحر أو التلقائي "تطلق على اللعب المستقل والنابع من دوافع طبيعية، بينما يكون دور المعلم أو المشرف مقصوراً على اختيار أدوات اللعب ومعداته وتقديمها على نحو مرتب يضمن سلامة الطفل".

ويمكن أن تنقسم نشاطات اللعب التلقائي فى الطفولة إلي أربعة أقسام:

١) الحركات البسيطة لجسم الطفل كالقفز والاهتزاز وتحريك الذراعين والأرجل.

٢) التنقل من مكان إلى آخر في أرجاء الغرفة.

٣) الحركة التي يستخدم فيها جسماً ما كي يشاهد في قذف الكرة أو اللعب بها وهدم المكعبات وغيرها.

٤) حركة موجهة إلى الطفل نفسه، كالخدش وتمزيق الملابس، وشد الشعر ... (بومجار تنر-مترجم-١٩٧٥، ص ص ١٩-٢٠)

إلا أن أفضل مايتميز به اللعب الحر أو الألعاب التلقائية أنه موجه توجيهاً ذاتياً،

يهد لفترة نمائية لاحقة ومن خلال هذا التوجيه النمائي يتحقق للطفل غرضان:

أولهما: أن يعبر عن ذاته ورغباته ومشاعره.

وثانيهما: أنه يساعد في الاتصال بالآخرين، ويساعد على التكيف.

٢) الألعاب التركيبية:

تؤكد الملاحظات الأسرية أن ألعاب التركيب والبناء أو التشكيل تعود في بداياتها إلى الألعاب التلقائية السابقة الذكر، فعندما يرتب الطفل سياراته خلف بعضها البعض أو يضع ملعقته في صحن طعامه أو يبني مجموعة مكعباته ثم يهدها ثم يبنيها ... إلى غير ذلك من أنماط السلوك، ماهي إلا مظاهر للألعاب التركيبية، إلا أنها في مراحل العمر المبكرة - دون الثالثة من العمر - تبقى غير واضحة وغير ثابتة ذلك أن هذا النوع من الألعاب يحتاج إلى الاتزان العصبي والعضلي مما يؤخر في تبلوره ووضوحه عند الطفل.

ورغم أن هذا الشكل من اللعب يمثل اهتماماً كبيراً عند الأطفال إلا أنه في الوقت ذاته يعبر عن مرحلة متطورة من النمو العقلي وهذا الشكل من اللعب كثيراً مايكون حتى سن الخامسة أو السادسة من العمر موضوعاً للصدفة، فالطفل يضع الأشياء بجوار بعضها بدون خط مسبقة، وإذا حدث بالصدفة أن صارت هذه الأشياء تمثل نموذجاً مألوفاً فإنه يبتهج لما حققه، ومن السادسة من العمر - تقريباً - يلجأ الأطفال إلى استخدام المواد بطريقة محددة في البناء والتشييد. ولايكون لعب الأطفال إبداعياً إذا كان واقعياً للغاية أو خيالياً مفرطاً في خياله.

ومع تطور النمو تنمو قدرة الطفل على التعبير بين الواقع والخيال ثم يصبح اللعب أقل إيهامية وأكثر بنائية، وفي ذلك يختلف الأطفال بشكل واضح في قدرتهم على البناء والتركيب ويعتبر اللعب التركيبي من المظاهر المميزة لنشاط اللعب في مرحلة الطفولة المتأخرة (١٠ - ١٦ سنة) ويتضح في بناء الخيم والألعاب المنزلية والأكواخ وعمل نماذج من الطين والصلصال وتشييد السدود والخزانات (ببلاوي، ٧٩، ص ١٣٠) ويتميز لعب الأطفال الذكور بالخشونة والتعدد والانطلاق خارج المنزل بينما تكون ألعاب البنات قليلة العدد وهادئة داخل المنزل أما من حيث جمع الأشياء وترتيبها وتنسيقها فإن البنات يجمعن أشياء أكثر عدداً وأهمية وأكثر جودة وإتقاناً مما يفعل الذكور.

إلا أن أظهر مميزات الألعاب التركيبية هي قيمتها في التشخيص النفسي للأطفال بشكل خاص وفي قيمته العلاجية - أيضاً . ومن الناحية التعليمية والتربوية فإن ألعاب التركيب والبناء وألعاب الأشكال ومجموعات الألعاب الفنية والعلمية تعتبر مركز اهتمام المؤسسات التي تصنع الألعاب بما أتيح لها من وسائل الصناعة الحديثة واعتمادها على المؤسسات التربوية وتوجيهاتها وأهدافها كدوافع تسويق هذه الألعاب وترويجها وإتقان مواصفاتها الفنية بغض النظر عن غاياتها التجارية.

٣) الألعاب التمثيلية:

يواجه الطفل في حياته خبرات كثيرة، يرقى بعضها إلى عالم الواقع عنده ويتدنى بعضها إلى الخيال ومغايرة الواقع الذي يعيشه الطفل فيحاول الطفل أن يرقى هذه الحالة إلى مايقربها من الواقع، هذه المحاولة أو المحاولات هي استجابات راقية لأدوار الأشخاص الآخرين ووظائف الأشياء الأخرى ممثلاً بذلك درجة راقية من الانفعال الإيجابي مع الأشخاص والأشياء التي يعايشها ويدفعه هذا إلى لعب الأدوار - تمثيلاً - تعبيراً عن نمو مدركاته الانفعالية ووضوح فهمه لخصائص الشخصيات التي يؤدي أدوارها.

"فالدور الذي يأخذه الأفراد في الموقف يعبّرون فيه عما يكنّونه للمجموعة ، وتتكشف فيه إحساسات الطفل الشخصية المرتبطة بالمشكلة بأكملها ، فالرواية التمثيلية الاجتماعية طريقة إسقاطية ، ويتم مثل هذا اللعب التمثيلي في فترة الطفولة المبكرة" (شيفيل ، ١٩٧٤ ، ص ٣٤). ومن خلاله يحدث تقويم لمواقف المجموعة سلوكياً في الصف وفي الملعب وتساعد الطفل في تبصر قيم الأطفال واتجاهاتهم.

وتمثيل الأدوار وإعادة تمثيل الحوادث "يتعلق بإعادة أي شيء يستحق الذكر، أي أنه هام أو مفزع أو مؤثر، أو يمثل قاعدة يمكن ملاحظتها في معظم نشاطات ألعاب الأطفال الظاهرة ..." (ميلر، ١٩٧٤، ص ٢٢٠) ، ولكن هل يمكن للطفل تمثيل أدوار لم يخبرها ؟؟ إن الطفل يستطيع أن يحاكي الأدوار إلى الحد الذي يكون فيه قد تعلم فعلاً وأصبح على قدرة بترجمة الإشارات البصرية التي هي جماع ملاحظاته الدقيقة لخواص الأشياء والأشخاص ، إلى أفعال يؤديها.

ولعبه للدور أو تمثيله أو محاكاته كما يعرفه (رزوق، ١٩٧٩) : "شكل من أشكال العلاج النفساني ، حيث يقوم الفرد بتمثيل دور اجتماعي غير دوره المألوف ، أو يعمد إلى تجريب دور جديد لنفسه ، فهو يلجأ إلى تبديل دوره أو تقمص دور آخر لم يألفه من قبل."

"وينزع الطفل إلى تمثيل هذه الأدوار بدقة تبعث على الدهشة ، فحتى نبرة الصوت يستطيع أن يحاكيها بالضبط ولكن الطفل - من ناحية أخرى - كثيراً مايضيف إى هذه الأدوار خلقاً وإبداعاً من عنده ، فتأتي الأدوار بنماذج جديدة تعكس خبرة الطفل ورغباته وكلما أخذ الطفل في النمو يصبح بالتدريج أكثر اهتماماً بالتفاصيل التي يعكسها في تمثيل الأدوار ، وأكثر ارتباطاً بالواقع الذي يعبر عنه" (ببلاوي ، ١٩٧٩، ص ١٣٠).

أما الوظائف التي يمكن أن يؤديها تمثيل الدور فتعكس عدداً من الأمور المرتبطة بالطفل "فقد يستطلع الطفل مشاعره أو يطمئن مخاوفه أو يزيد من استثاراته أو يحاول فهم حادث محير بتمثيله بالتصور أو البحث عن تثبيت ذكرى مبهمة أو تغيير حدث بحيث يجعله مبهجاً لنفسه في الخيال".

"إن الرأي المأخوذ به هنا - كما يقول ميلر - يحدد المحاكاة إلى خمسة أنواع مختلفة على الأقل من السلوك هي :

١) إعادة حركة لا إرادياً تمارس كثيراً وتشاهد عند شخص آخر.
٢) إثارة غير إرادية لمشاعر مناسبة فقط لخبرة مألوفة عن شخص آخر أو انتقال الاستثارة من فرد لآخر بين أعضاء جماعة واحدة .
٣) التيسيرات الاجتماعية التي تتيح سلوك عضو في المجموعة أن ينطلق أو يحبط أو يكون مدفوع مقارنة للسلوك عند الآخرين .
٤) التعليم القائم على الملاحظة ، وهو أسلوب لتعليم شيء جديد بملاحظة شخص آخر يقوم به.
٥) تمثيل الأدوار أو إعادة تمثيل الحوادث.

من هنا يلاحظ أن الألعاب التمثيلية لاتقتصر على اللعب الإيهامي أو تمثيل الأدوار، بل ينتقل ليشمل فاعليات واقعية في الحياة ومثال ذلك ألعاب المنزل كتمثيل

دور الآباء والأمهات، وإرضاع الطفل وألعاب البيع والشراء .. فهي ومع تطور نمو الطفل تمتد لتشمل ألعاب واقعية تتضح في النشط التمثيلي المنظم في المدرسة وفيما يؤديه الأطفال من أدوار متنوعة النصوص ومتعددة الأغراض. فالطفل في سنين حياته الأولى لايستطيع التمييز بوضوح بين الأشياء والظواهر التي تقع تحت حسه، أي من هذه الأشياء حقيقي وأيها خيالي؟؟! وعندما يبدأ باختبارها يكتشف عجزه عن ممارسة عدد من الأمور كركوب الخيل للأولاد أو القيام بدور الأم الحقيقي للبنات ولعدم قدرته على هذا التمييز فإن بعض الظروف تساعده على الاستمتاع.

"فهذا طفل يمتطي عصا أبيه متوهماً أنه يمتطي جواداً، وبذلك يشبع رغبته، ويتمتع باللذة والسرور الذين كان ينتظرهما من ركوب حصان حقيقي، كذلك البنت الصغيرة تتكلم مع دميتها وتحنو عليها وتتوهم مرضها فتحبوها برعاية مناسبة، وتتصنع تغذيتها وتسترسل في كل هذا وكأنها بنتها الصغيرة تماماً" (أحمد زكي، ١٩٦٧، ص١٨٧).

ولابد من تذكير المدرسين والآباء والكبار عموماً بأن لعب الإيهام لايمثل نقصاً عقلياً لدى الطفل، بل على العكس تماماً قد يمثل طاقة فائضة ونشاطاً جيداً، فالتمثيل عنده محاولة لتقريب الواقع القاسي والحقائق الجافة لوافعه وإخضاعها لإرادته، وكلما تقدم الطفل في النمو العقلي وقدرته على التحكم بالواقع والحقائق فإنه يزداد ابتعاداً عن التخيل ويقترب من الألعاب التمثيلية المنظمة الكثيرة، ويشار أحياناً إلى أن الإنسان لايتجرد من التخيل ولايرغب عنه ولكنه يطوره إلى إبداعات تحوي الإيهام وعلى درجة من الوعي – مثل كتابة القصص الأدبية – بما فيها من اصطناع للمواقف والحبكات.

ويعرف (ك. بوهلر، ١٩٣) (بيلاوي، ١٩٧٩، ص ١٢٨) اللعب الإيهامي أو لعب التوهم أنه: شكل شائع للعب في الطفولة المبكرة، فيه يتعامل الطفل – من خلال اللغة أو السلوك الصريح – مع المواد أو المواقف كما لو أنها تحمل خصائص أكثر مما تتصف به في الواقع" ويضفي الحياة على الأشياء المختلفة التي يلعب بها.

وتشير الدراسات إلى عدد من الخصائص لهذا النوع من اللعب الإيهامي منها:

أ- يحقق اللعب الإيهامي وظائف كثيرة في حياة الطفل، كتخطي حدود الواقع وتقديم

اقتراحات وحلول لبعض المشكلات وإثارة الانتباه إلى مايعانيه من الكبار.

ب- تخفض من توتره نحو الأشخاص والظروف الصعبة وتشخص إحباطات الطفل.

جـ- يساعد - باستخدام المواد والأشياء المتوفرة في البيئة - في تقريبهم من الكبار.

د- يعكس اللعب الإيهامي - (ماركي، ١٩٣٥) - قدرة الطفل على اتباع نسق نمائي محدد في التعامل مع المواد والأشياء والمواقف مثل: إضفاء صفات شخصية على الأشياء مثل محادثة الدمية، أو الشرب من كوب فارغ، أو بناء منزل ... إلخ.

هـ- يأخذ اللعب الإيهامي أشكالاً مختلفة ويعكس مستويات حضارية.

و- تزداد قيمة هذا اللعب كلما تمت ممارسته مع الأطفال الأكبر سناً لأنهم يوضحون لهم مواقف ومفاهيم سبقوهم إلى فهمها ووعيها ويعلمونهم ألفاظاً ومصطلحات لغوية نامية.

ويتمثل في هذا النوع من اللعب الذي يعتمد على الخيال، تنوع في الأداء يصل إلى مستوى إبداعي من اللعب، وهو مايطلق عليه اللعب الإبداعي (الألعاب الإبداعية) أو الابتكارية وهذه الألعاب من أهم عناصر بناء الشخصية الإيجابية، وإذا أريد لهذه الجوانب أن ترسخ وتنمي لدى الطفل فالأجدر أن يوفر له كل مايلزمه من الأدوات والفرص والمواقف المتاحة من أجل استثمار هذا الخيال الإبداعي، فكثيراً مايسمع عن أطفال يكتبون قصصاً للأطفال.

وغالباً "مايتحدد نوع التمثيل بالأشياء والأفراد الذين يعرفهم والمواقف التي تكون قد ظهرت في نواحي نشاط سابق، وعلى ذلك يجب على رائد الترويح - المسئول عن النشاط - أن يوفر اللعب والمواد التي تستحث الطفل على التمثيل الابتكاري" (كورين، ١٩٦٤، ص ص ٢٨٠-٢٨١).

ومن الأمثلة العملية التطبيقية التي تنشأ عن اللعب الابتكاري "خيال الظل" ويعتبر خيال الظل من الألعاب المرتبطة بالأطفال بشكل خاص، وفي خيال الظل تركب ملاءة في إطار متين، ثم يوضع ضوء قوي خلف هذه الستارة على مسافة تسمح للممثلين بالعمل بين مصدر الضوء والستارة، ولايتطلب الأمر استخدام مهمات أو ملابس خاصة بالتمثيل حيث أن المطلوب هنا هو الخطوط الخارجية لظل الممثل فقط. أما إذا لم يكن

الأطفال راغبين في القيام بتمثيل الشخصيات بأنفسهم فيمكن تثبيت دمي "عرائس" ورقية على عصا طويلة خلف ستار صغير أعلى مستوى النظر ويقف الطفل الذي يحرك هذه الدمي خلف الستار، وتعتبر ألعاب العرائس والأراجوز من الأساليب الأخرى التي تتيح الفرص للخلق والابتكار، فإن صنع العروسة وإعداد ملابسها ثم بناء المناظر وطلائها وصناعة أدوات وأثاث المسرح المصغر كل ذلك سيوفر الدافع لممارسة اللعب الهادف لساعات طويلة.

ويمكن عمل تماثيل صغيرة مبسطة جداً (الأراجوز) لتركيبها في اليد أو الذراع مع استعمال الأصابع لتحريك الرأس والذراعين، ويكون رأس التمثال مفرغاً حتى يسمح بإدخال الأصابع فيها، وفي الوقت الذي يغطي جسم التمثال يد الطفل (المرجع السابق، ص ص ٢٩٥-٢٩٦).

إن الألعاب التمثيلية السابقة تشمل كل الأطفال أو معظمهم، إلا أنه ينبثق من اللعب الخيالي وتبعاً لشخصية الطفل - بعض الأطفال - ظاهرة معينة مابين الثالثة إلى السابعة من العمر وهي ظاهرة الرفيق الخيالي.

ويقدم (حنورة، ١٩٧٨، ص ١٢٦) توضيحاً لهذه الظاهرة وعرضاً لخصائص من تظهر لديهم من الأطفال، وفيمايلي عرض موجز لها: "الرفيق الخيالي لدى طفل من الأطفال ليس شخصاً محدد الملامح، ثابت القسمات، بل أنه متغير ومتجدد وفقاً لحاجات الطفل وتغيرها - وتبعاً لنمو مدركاته - وقد يكون إنساناً أو حيواناً أو شيئاً جامداً ولكن الطفل عموماً يميل إلى تحويل رفيقه الخيالي وتشكيله، وعمر هذا الرفيق يختلف وفقاً لظروف كل طفل كما أن الوظائف التي يقوم بها للطفل متنوعة، فهو يشاركه اللعب والفرح والأحزان، كما أن الطفل كثيراً مايسقط عليه مالا يرغب فيه من أفكار، ويوكل إليه القيام بمالايستطيعه من أفعال، وهو أيضاً يمكن أن يسخط عليه أو يغضب منه، ويعاقبه على بعض الأفعال التي يستحق الطفل نفسه العقاب والتوبيخ عليها.

وهو على أية حال شخصية جديرة برفقة الطفل، ويعكس كثيراً من جوانب شخصية الطفل، ومن خلال عدد من الدراسات عن نمو الأطفال، أبرزت (لويز بيتس ايمز) عدداً من خصائص الأطفال الذين تظهر لديهم هذه الظاهرة من أهمها:

١- أنهم وحدانيون، أي ليس لهم أخوة، وإن وجد أخوة فهو أخ واحد على الأكثر.
٢- يتمتع هولاء الأطفال بمحصول لغوي وفير، وهم ذوو نسبة ذكاء مرتفعة.
٣- أنهم متوافقون اجتماعياً، ولاتصدر منهم تصرفات تسبب لهم مشكلات مع الأخرين.
٤- أنهم يظهرون درجة عالية من المهارة في تسلية أنفسهم.
٥- أنهم اجتماعيون ومتعاونون ومسالمون على عكس ذوي الرفقة الخيالية.
٦- أنهم يمارسون نشاطات تخيلية وغير تخيلية كثيرة إضافة إلى الرفيق الخيالي.
٧- هم على درجة مرتفعة من التوتر النفسي إذا قورنوا بغيرهم من الأطفال (المرجع السابق ص ١٢٨).

ونشاط الطفل التمثيلي بأشكاله المختلفة - وبالتوافق مع خصائص النمو والتعلم والنضج وبالانتقال إلى مرحلة المدرسة - يمهد هذا النشاط ويرقى بالطفل إلى مستوى يتمكن فيه من تحصيل الألعاب التمثيلية كفن تعليمي هادف ومنظم وموجه.

ومن أهم الفوائد التعليمية والتربوية والنفسية المترتبة على التمثيل مايلي:

أولاً: تقوية الحس الزمني والمكاني: من خلال انتقال الأطفال - المتعلمين - أثناء التمثيل إلى العصر الذي يدرسونه، أو المجتمع الذي يعالجونه أو المؤسسة التي يبحثونها؛ فيعيشون فترة التمثيل أو أثناء أداء الدور في أجواء قديمة، قد تكون موغلة في القدم أو معاصرة، ولكن عميقة في البعد والنقد.

ثانياً: إبراز النقاط الرئيسية في الموضوع بشكل مثير: فالأطفال الذين يحملون دمي لها رؤوس حيوانات، ويرددون ماجاء على ألسنة تلك الحيوانات في إحدى القصص الأخلاقية يكتشفون مع زملائهم المشاهدين العبر والأخلاق الحميدة وهم في حالة انشراح ومرح فتراهم يحركون دُماهم ويهزون أطرافها وقد اهتزت معها مشاعرهم ومشاعر أقرانهم الذين يصفقون لهم.

ثالثا: تقوية روح المشاركة بين المتعلمين: المشاهد التمثيلية ذات الفوائد التعاونية الكثيرة، ومن أشهر مناسباتها يوم الأم أو يوم الأسرة والمناسبات الوطنية والقومية والأعياد الدينية ... حيث يكلف الأطفال بالقيام بأدوار يقفون خلالها مواقف

بطولة وفداء ويتحدثون أو يتحاورون في مواضيع اجتماعية وإنسانية، ويثيرون نقاطاً تدفع المشاهدين إلى البحث والتفكير.

رابعاً: اكتشاف المواهب الخاصة: حيث ينطلق الممثلون على سجيتهم، وتبرز هواياتهم وميولهم بمقدار انسجامهم مع الأدوار من خلال قدرتهم على تقمص الشخصيات التي يؤدون أدوارها.

خامساً: الحفظ وإلقاء الكلام الصحيح: فالتمثيل وسيلة التعلم إلى التدريب على الحفظ والتذكر مع التركيز على النقاط الرئيسية في المادة أو الموضوع، ويدرب كذلك على طرق مناسبة للحفظ يكتشفها بنفسه ويستخدمها دون تكلف، وتساعد على انطلاق المتعلم في الحوار سواء أثناء التدريب والإعداد أو أثناء التمثيل.

سادساً معالجة الأمراض النفسية: (والأوضح القول اضطرابات عاطفية ونفسية) مثل الخجل والانطواء، والتي ينطلق الممثل ليقضي عليها ويتخلص من مضايقاتها بواسطة التمثيل الذي يستدعيه إلى التعاون والمشاركة والظهور أمام المشاهدين.

سابعاً: معالجة عاهات النطق (اضطرابات النطق): فالتمثيل علاج فعال للأطفال المصابين باضطرابات التأتأة والتلعثم وشرود الفكر وأخطاء النطق، لأن معظم ذلك ينتج عن الخوف من مجابهة الزملاء والأصدقاء فيلجأون إلى السكوت، حتى لايكونوا محوراً للسخرية والانتقاد، فيستطيع المربي الواعي أن يقحم مثل هؤلاء الأطفال في أدوار تمثيلية يعدها خصيصاً لمعالجة اضطراباتهم، قد تكون قصيرة أو طويلة، والفضل في المعالجة يأتي لفترة التدريب أولاً ثم فترة التمثيل ذاتها (أبو حمود، ١٩٦٦، ص ص ٤٢ - ٤٦).

وتؤدي الألعاب التمثيلية وظائفها حسب نوعها ولابد من إعطاء الطفل فرص المرور بخبراتها، وأن لاتجري أية محاولة لنقله من لعب الخيال - مثلاً - إلى اللعب المنظم، بل يترك له وقته وزمانه لمثل هذا الانتقال بعد أن يكون قد حقق مايرغب به من الألعاب التمثيلية الأخرى.

٤) الألعاب الفنية:

إذا كان للألعاب الفنية مهما تكن أشكالها ومسمياتها من قيمة وأثر في تربية الطفل فلن تعدم أن تكون هي القيمة الجمالية في النظر إلى الأشياء والإحساس بها ومن ثم التعبير عنها بطريقة مرضية ومريحة للنفس، والعلاقة الموجودة في التسمية اللغوية بين اللعب والفنون الجميلة مثل التمثيل والموسيقى .. لاترمي هذه العلاقة إلى الحط من قيمة الفن، بل أنها ترمي إلى أن روح اللعب تتميز بالابتهاج والتلقائية.

ولهذه النظرية التي قالها شيلر أهمية كبرى في التربية الجمالية، إذ أنها تبين لنا أن القدرة على إنتاج الجمل ليست هبة أختص بها القليلون، ولكنها قدرة يستطيعها كل منا إلى حد ما وإن اختلفت في درجتها كسائر القدرات الأخرى. وعلى ذلك نستطيع أن نضع بذور التربية الجمالية لأولادنا وبناتنا، بأن نجعلهم ينتهزوا الفرصة للتمرين حتى يتقنوا عملهم إتقاناً يكسبه صفة اللعب، ويضفي عليهم شعوراً بالابتهاج عند العمل بأيديهم وعند ذلك يظهر الجمال في الأشياء التي يخرجونها إلى حيز الوجود وإن يكن لهذا الجمال بدرجات مختلفة وفقاً لحظهم من القدرات النوعية الضرورية (أحمد زكي وزميله، ١٩٦٧، ص ١٨٦).

وعند توفير الألعاب الفنية والمواد فإن من الصعوبة بمكان محاولة عزل الألعاب التركيبية المتنوعة التي يمارسها الأطفال، عن مضامينها الفنية ومن هذه الألعاب والنشاطات الموسيقي والإيقاعات التي يتجاوب معها الأطفال، والرقص (أو الحركات) والأناشيد والغناء، والأشغال اليدوية والأشياء التجميعية كالصور والطوابع والفرشات واللّعب.

إلا أن أبرز هذه الألعاب الفنية هي رسوم الأطفال، وذلك لوضوح عملية التدريج في نمائها وأثرها التعبيري لشخصية الأطفال باستغراق الأطفال فيها أكثر من غيرها "ورسوم الأطفال هي إحدى النشاطات الأكثر تعبيراً عن التألق الإبداعي عند الأطفال فالطفل الصغير وإن كان لايستطيع الرسم حقيقة، بسبب نقص اتزانه العضلي، إلا أنه يحظى ببهجة عارمة من الخربشة أو الشخبطة التي يعملها بقلم أو إصبع من الطباشير، ويعبر عنها عن حركات فجة وبلا هدف "غالباً".

ويعني الرسم للطفل، وسيلة للتعبير أكثر منها وسيلة لتكوين صوراً وأشكال جمالية. ويعتبر الناتج النهائي أقل أهمية بكثير من تكوين هذا الناتج، وكلما صار إدراك الطفل أكثر قدرة على التمييز - كما يقول كلاً من (جيزل وتومسون، ١٩٣٤)، فإن ثقته في قدرته على الرسم تأخذ في التناقص (ببلاوي، ١٩٧٩) لأنها تصبح في نظره أقل تعبيراً عما يريده ويصبح مرغماً على ضبط هذه التعبيرات في الرسم، كما هو الحال في ضبط تعبيره اللغوي.

كذلك، فإن تزايد التمييز عند الطفل في رسوم ينقله من التلقائية وعدم التحديد إلى رسوم أكثر تحديداً وشكلية وأكثر منطقية وقد شجع هذا التقدم بعض علماء النفس إلى استخدام كيفية رسم الطفل لرسم (الرجل) كمقياس للنضج الذكائي والعاطفي - كما في مقياس ستانفورد بينيه - (فإذا ماسألت ابن الثالثة من العمر أن يرسم والده فإنه يرسم شكلاً دائرياً - مفلطحاً - كبداية، والذي يصبح رأساً وبداخله دائرتان صغيرتان هما العينان، وخطان عموديان هما الساقان وخطان أفقيان هما اليدان. وبالنظر إلى أبناء الرابعة من العمر فإن رسومهم (للرجل) أكثر تعريفاً وإتقاناً فسيكون للرجل بنية (كتلة) ورأس وتتفرع الذراعان من الجسم أو الرأس وسوف يكون له أنف وفم وحتى الأذنين .. بالإضافة إلى بعض التفصيلات الأخرى كأزرار الملابس العديدة وأطراف اليدين والقدمين المدببة) (Thompson, 16, pp. 25-33) ورغم أن الرسم في هذه الفترة وإلى مرحلة متأخرة من الطفولة - أيضاً - يستحوذ على أعمال الطفل وألعابه الداخلية، إلا أنه يميل إلى الأشغال اليدوية، وخاصة تلك التي تخرج عن الرسم وتستخدم أدواته وتقدم له الإحساسات السارة وتهييء له النشاطات الإبداعية وفيمايلي بعض النشاطات التي تبين فاعلياتها على الرسم والتي ذكرها (Mccreesh, 16, pp. 68-69).

١- نشاطات تتضمن أعمال التخريم، القص واللصق باستخدام مواد مختلفة.
٢- الطبع باستخدام مواد مختلفة: شرائح الفواكه والبطاطا، والإسفنج البكرات، أوراق الشجر وبصمات الأصابع ثم يترك للطفل فرصة مقارنة أعماله من ملصقات الجدران الصناعية.
٣- الرسم بالنفث أو النفخ بلطف من خلال القش المملوء بالألوان.
٤- استخدام بقع الحبر أو الدهان أو الألوان على جزء من الورقة ثم ثنيها وطبعها على

الجزء الثاني.

٥- الرسم بالخيط، أو المطاط، بعد غمسه بالألوان المختلفة ثم يحركة فوق سطح ورقة ليترك أشكالاً جميلة.

٦ـ عمل تعريقات ونقوش بوساطة الماء والزيت - وكذلك الكازولين - حيث يوضع ماء في وعاء ويصب عليه قطرات من الزيت أو الكازولين ويخلط مع الألوان ثم توضع ورقة فوق سطح هذا السائل وتسحب من فوقه ببطء لتخرج جميلة (معرقة) ثم تترك حتى تجف هذا بالإضافة إلى عدد من الألعاب والنشاطات الفنية الأخرى مثل:

الغناء الجماعي والأناشيد - تدريب الأطفال على الأداء الحركي المناسب للموسيقى التعبيرية، حتى يكون انسجام بين حركات الجسم والموسيقى التعبيرية مثل: سحب الجسم ودفعه، وتطويحه واندفاعه، وتداخله ... ومرونته هذا وقد قام (سوللي) بتقسيم مراحل نمو رسوم الأطفال كما لاحظها، ثم جاء (هيربرت ريد) من بعده، بهذه التقسيمات مؤكداً أهميتها وهذه التقسيمات كما ذكرها (بلعاوي، ١٩٧٦، ص ١٢ - ١٣)، أمكن تسجيلها في الجدول التالي لتيسير دراستها:

المرحلة	تسميتها	المرحلة العمرية	موضوع الرسم
الأولى	التخطيط	٢-٣سنوات	تخطيطات غير مقصودة وتخطيطات تقليدية
الثانية	الخط	٤سنوات	الإنسان، ويعبر عنه بأشكال مختلفة (رمزية)
الثالثة	الرموز الوصفية	٥-٦سنوات	الإنسان بصورة أدق من سابقتها (رمزية)
الرابعة	الرسوم الواقعية الرمزية	٧-٨سنوات	مايعرفه الطفل لا مايراه
الخامسة	الواقعية البصرية	٩-١١سنة	الرسم من الذاكرة إلى الرسم من الطبيعة
السادسة	الكبت	١١-١٤سنة	الرسم الاصطلاحي باستعمال الكتابة مع الرسم
السابعة	النشاط الفني أو البلوغ المبكر.	١٥- .. سنة	الرسم الواقعي بسبب الإدراك الكلي للأشياء والأشكال . قصة بالرسم تظهر اختلافات رسوم الجنين في هذه المرحلة .

يلاحظ من الجدول السابق، مدى الانسجام بين مراحل نمو الطفل - مراحل العمر وبين مراحل نمو رسوم الأطفال، تبعاً لنمو مدركاته العقلية.

وقد وجد الباحثون في رسوم الأطفال - عموماً - أن رسومهم تتميز بخصائص أو مميزات معينة، وهذه الخصائص مشتركة بين جميع الأطفال يشتركون في خصائص نفسية وجسدية منها، الخيال وحب اللعب، والتقليد، كذلك يشتركون في خصائص رسومهم لأنها جزء لايتجزأ من حاجتهم إلى اللعب وحاجتهم إلى الألعاب الفنية والجمالية.

٥) الألعاب الرياضية والترويحية:

من أكثر الألعاب الملفتة لأنظار الكبار، الألعاب الرياضية والترويحية ، لما يظهره الأطفال عبرها من الحركة الدائمة، والأصوات المرتفعة والتجمعات المتعددة ولكل كلمة اللعب ترتبط في أذهان غالبية الناس بالألعاب الحركية والرياضية فإذا وجه سؤال إلى أم عن إبنها: ماذا يفعل؟ ربما كان جوابها الفوري أنه يلعب، ثم تتبع جوابها ذلك بعبارات مثل: يقفز (ينط)، يركض، أخذ كرته معه وذهب إلى الملعب، أو أخذ دراجته وذهب إلى الساحة أو الشارع .. إلى غير ذلك من الإجابات التي تدلل على ألعاب إبنها ومفتاحها - الألعاب الرياضية...

وفي المدرسة، توجه معظم التعليمات للأطفال في الفسحة المدرسية، إلى الذهاب إلى ملعب المدرسة مصورة بذلك اندفاع الأطفال إلى الملعب، كشكل طبيعي متوقع منهم.

وإذا ماوجه إلى المعلم سؤال عن مكان وجود الأطفال أو ماذا يفعلون أجاب: إنهم يتراكضون في الملعب أو شكلوا فرقهم وذهبوا إلى الملعب.

ولتسجيل نمو الألعاب الرياضية الترويحية عند الأطفال، منحيان:

أ- الأول: وهو مايسجله بعض المثقفين والمتخصصين في التربية، من الآباء والأمهات، عن جوانب نمو أبنائهم الجسمي، ثم يجدون أنفسهم ملزمين بتسجيل عدد من المواقف، والوقائع والأحداث التي تعبر في ظاهرها عن النمو الجسمي، ثم يتضح أنها تسجل لما هو أكثر من النمو الجسدي متعدية إلى نواحي النمو النفسي والعاطفي والاجتماعي، في إطار الألعاب الرياضية.

ب- **الثاني**: وهو ماتسجله الدراسات العلمية، بشكل قصدي وهادف عن الألعاب الرياضية والنشاطات المسايرة لمراحل النمو عامة، ومحورها النمو البدني ومن ثم دراسة خصائصها والفوائد المترتبة عليها، وكيفية تنظيمها وتوجيهها في المدرسة أو مابعد المدرسة. إن مايسجل عن الطفل، في نموه وحركاته ونشاطاته وألعابه، ماهو إلا تسجيل لنمو الألعاب الرياضية التي تغطي نمو الطفل النشيط والفعال في اللعب.

ويمكن تتبع هذا النوع من اللعب أو الألعاب على النحو التالى:

١- **يعيش الأطفال أنشطة من الألعاب الترويحية والبدنية**: يسعدون لها كثيراً وتنعكس بإيجابية تامة على كافة جوانب شخصيتهم. فمنذ النصف الثاني من العام الأول من حياة الطفل يبدأ في الانجذاب إلى بعض الألعاب البسيطة التي يشار إليها غالب على أنها (**ألعاب الأم**) لأن الطفل يلعبها غالب مع الأم.

٢- **ألعاب التخفى والمطاردة**: بعد أن يتعلم الطفل المشي، يحظى بسعادة كبيرة حينما يختبيء عن أنظار الآخرين، لكي يرى ماإذا كانوا يعثرون عليه، وكثيراً ماتصدر عنه صيحات الفرح وتتعالى ضحكاته . ومن هذه الألعاب (عسكر وحرامية والاستغماية) وهذه ألعاب لها منظورها الثقافي وعلى مستوى الطفل فإنه يكررها كثيراً وتسعده كثيراً، وينفعل لها كثيراً، إلى درجة قد تتعب الآخر من الكبار.

٣- **ألعاب الجيرة**: وهي من ألعاب ماقبل المدرسة التي يصبح الطفل أكثر اهتماماً بممارستها لما توفره له من مردود على بناء ذاته ومعرفة موقعه بين أترابه، ويتبع فيها أسس منظمة في اللعب والعلاقات وتتميز بالتقليد (بلاوي، ١٩٧٩، ص ١٣٥).

٤- **النشاط التوقيعى**: يتضمن هذا النشاط لمرحلة الطفولة المبكرة في المدرسة الابتدائية حركات التوقيت الأساسية وألعاب الغناء الشعبية والحركات الإيقاعية الابتكارية أما مرحلة الطفولة المتوسطة فيتضمن النشاط التوقيعي بها رقصات شعبية وأخرى ابتكارية وثالثة جماعية .. وينمي هذا النشاط اتزان الجسم والتوافق بين الحركات الأكثر تعقيداً والرشاقة والجلد - وكلها، تعتبر عوامل اللياقة التي يمكن أن تستمر في حياة البلوغ.

٥- **الألعاب وسباقات التتابع**: وهي ألعاب رشاقة تتميز بأنها ألعاب فرق وجماعية وتنمي هذه الألعاب والسباقات الروح الجماعية بين الأطفال عن طريق تكوين

العلاقات المتعددة التي يتخللها كثير من مظاهر الأخذ والعطاء (هات وخذ). كما تتيح الفرص للعمل التعاوني وبذلك الجهد المشترك لتحقيق الهدف الشامل.

لذلك فإنه في مرحلة الطفولة المبكرة يركز الاهتمام على تلك الأنشطة والألعاب والسباقات التي يميل إليها التلاميذ بصفة خاصة ويسهل تنظيمها وممارستها - مثل الجري - الصيد - الكرة البسيطة وتقدم هذه الألعاب للتنقل مجالاً لتنمية وصقل عدد من الصفات الشخصية والنفسية الهامة مثل القيادة والتبعية وضبط النفس وتحمل المسئولية.

٦- **الألعاب التمهيدية:** وتميز الفترة الانتقالية لمرحلة الطفولة المتوسطة واتخذت هذه الألعاب هذه التسمية بسبب أنها تمهد وتضم بصفة أساسية العناصر المشتركة في ألعاب الفرق والنشاط الرياضي الموسمي.

٧- **النشاط الابتكارى:** يمكن أن يقع النشط الابتكاري (غير الموسيقي) في نوعين رئيسين:

أ- تلك الحركات المسماة بالتمرينات التمثيلية والقصص الحركية حيث يقلد الأطفال أو يمثلون شيئاً معيناً أو شخصاً أو فكرة.

ب- حركات حرة تنبع عن البيئة المحيطة يشجع الطفل على ابتكارها وكلا النوعين من النشط الابتكاري يستخدم بشكل كبير في مرحلة الطفولة المبكرة (بيرسون - مترجم - ١٩٦٤، ص ص ٧١-٧٩)

ولايخفى ماتقدمه هذه الألعاب من فوائد كثيرة ومعروفة تتعلق، بتتبع مراحل النمو الجسمي للطفل - من الحركات والألعاب البسيطة، إلى ألعاب رشاقة ولياقة وإلى ألعاب قوى ومهارات متخصصة كما لايخفى على أحد ماتقدمه من صفات نفسية واجتماعية ينتقل فيها الطفل من الأنانية إلى روح الفريق والعمل الجماعي ومن المشاجرة إلى المشاركة ومن الفردية إلى التعاون .. ثم إلى بناء شخصية متكاملة سوية.

ومن أكثر الألعاب الرياضية والترويحية ظهوراً وتميزاً حياة الخلاء والتي تغطي نشاطات واسعة من حياة الأطفال والمراهقين ومنها: الرحلات العلمية والترفيهية قصيرة المدى، والجولات وكذلك (التخييم) أو (المعسكرات) وهو من أبرز معالم حياة الخلاء. وقد يختص -التخييم-بفئة معينة من الأطفال من تلاميذ المدرسة ورغم النفع الكبير منه

والأهداف الشاملة إلا أنه محصور النتائج في هذه الفئة ذاتها لصعوبة تعميم نتائجها ونقلها إلى الآخرين حياة الخلاء تعلماً واستمتاعاً تكاد تنحصر بمن يمارسها وتسمى هذه الصورة من المعسكرات، المخيمات الكشفية.

أما الصورة الأخرى منها هي المعسكرات عموماً والتي تبلور برامجها لتشمل أطفال مدرسة متوسطة العدد أو أطفال حي متوسط الحجم أو معسكرات أسر حي صغير وقد تمتد فترة التخييم بحيث تكون معسكراً ليوم واحد، وقد تمتد أكثر من هذا.

إن العمل الحر الذي يتصف باللعب والمرح هو عمل منتج وأسلوب رفيع وأكيد في تربية حواس الطفل التي تنقله من المعرفة الحسية إلى الإدراك المجرد ..

وقد أدرك اللورد (روبرت بادن باول) مؤسس الحركة الكشفية العالمية الحديثة، حماس الأولاد واندفاعهم عندما تستخدم مواهبهم في اللعب في أعمال جدية .. ومن ملاحظاته على سلوك الأولاد وعلى ألعابهم تمكنت منه حينذاك فكرة التربية في الهواء الطلق مع الطبيعة تربية حرة يستنفذ فيها الولد كل طاقاته من أجل التأقلم مع المحيط وحل المصاعب التي تعترض سبيله، حلاً معتمداً فيه على خبراته السابقة ويشعر بأن في فعاليته لذة وسرور لأن هذه الأعمال لاتفرض عليه فرضاً من قبل الكبار. (محفوظ، ١٩٨١، ص ٧١).

وقد يكون من المفيد توضيح قيمة المخيمات الكشفية من خلال سرد بعض الفعاليات والنشاطات التي تنفذ والتي توضح بحد ذاتها انعكاسها على سلوك الأطفال والمراهقين وتحتل المخيمات قيمة حقيقية من خلال الاستكشاف فيها والحياة في الهواء الطلق وفي أحضان الطبيعة ليلاً ونهاراً. وفي طبيعة التخييم ومايتبعه من الواجبات والأنظمة بالإضافة إلى المهمات المتعددة مثل: قراءة الخريطة واستعمال أدوات القياس، والمهام الليلية ويمر الطفل والمراهق بخبرات لايمكن أن تتوفر له أدواتها في البيئة والظروف العادية ولكنها تتوافر له في المخيمات، ومن بين الفعاليات التي يؤديها وينفذها (Funnel, 62, pp. 114-117) مايلي:

* تخطيط أرض المخيم وتنظيمه وترتيبه وبناء الخيام وتثبيتها.
* تجهيز بيت الخلاء (المرحاض) وذلك بحفر مكان خاص على بعد مناسب يؤدي وظيفة

المرحاض وتجهيز محرقة للنفايات تكوم فيه. وتوزع مهمات العمل فيه على أفراد الفريق.

* التزويد بالمياه، ومايتطلبه من مشقة في انتشال الماء من الآبار والينابيع ومايستدعيه ذلك من تعاون وتحمل.
* مهمات الغسيل وعملية الاقتصاد في صرف المياه.
* تخزين الطعام ودراسة كفايته وطرق المحافظة على سلامته وصلاحيته.
* مهمات طهو (طهي) الطعام وخبرة استخدام الأدوات المختلفة والعدل في توزيعها.
* جلي وتنظيف الأدوات وطرق التخلص من فضلات الطعام.
* مراقبة وتزويد المصابيح المعدة للإضاءة.
* خيمة الإسعافات الأولية واستخدام أدواتها وأماكن الاتصال بأقرب طبيب.
* ورديات (مناوبات) النوم والحراسة ومايكتسبه من شجاعة وحسن تصرف في الحالات الطارئة.
* مهمات الإنقاذ مثل: إطفاء الحريق - انتشال من السقوط في حفرة مثلاً.
* أما المعدات المطلوبة في الحقيبة الشخصية: ملابس رياضية - أحذية مطاطية - معطف رياح - غيارات داخلية بالإضافة إلى فرشاة ومعجون أسنان - أو السواك.

ومما يتوفر من جو ودي في المخيمات (المعسكرات) فإن الطفل ينطلق في تعلم ومعرفة مايجهله عن نفسه وعما يوجد في هذا الكون من الظواهر التي سخرها الله لخدمته، فيتعلم حسن استخدامها واستغلال مافيها، وأن رحلات التخييم المدرسية قد تكون في بعض الأحيان ذات هدف تعليمي معين كدراسة طبيعة العمل في مزرعة وكيف ينقل إنتاجها إلى السوق وقد لاتهدف إلى ذلك، ولكن يجد الأولاد خلالها مثيرات عديدة لحب الاستطلاع والتعلم .. وعند تقييم فوائد الرحلات التخييمية يجد المعلمون أن الأولاد قد أضفوا حياة على كل أعمالهم المدرسية كالقصص والصور وجمع الأشياء - التي تؤكد الملاحظات والمعرفة الجديدة التي اكتسبوها، إن المخيمات تمنح المعلمين فرصة التعرف على تلاميذهم في ظروف ينجلي فيها لديهم كل مايمثلهم من إبداعات وطاقات" (خطاب، ١٩٨٢).

إن الألعاب الرياضية والترويحية مع مالكل منها من فوائد خاصة بكل لعبة أو نشاط أو فقرة ترويح إلا أن هناك محصلة من ممارسات الطفل والمراهق لها، قدمها

(بيرسون - مترجم، ١٩٦٤، ص ٥٥) ضمن ثلاث أطر على النحو التالي:

١) **النتيجة العقلية** : لقد تخلصت التطبيقات التربوية من مجرد فكرة الذكاء والنظام العقلي وهو ماكان يعرف (بالجانب العقلي لعلم النفس) واتجهت الآن لتأكيد أهمية (مواجهة المشاكل وحلها) وتقدير استثارة الطفل بكلياته عن طريق النشاط الوظيفي الهادف. ولاشك أن التربية الرياضية تؤثر في النمو العقلي عندما تستدعي تحليلاً عقلياً لمشاكل المهارة والنشاط وكذلك تنتقل إلى التطبيق العلمي لقواعد اللعب وخططه المرسومة بالمثل عند تقدير التلميذ لأهمية ممارسة عادات الصحة والسلامة، وتمنح التلميذ كذلك كفاية عقلية متميزة تعتمد على مقدرة الفرد أو الجماعة على التفكير والعمل السريعين، تلك العادة (المقدرة) التي يتم تعلمها بشكل سليم في برنامج متزن للتربية الرياضية.

٢) **النتائج الترفيهية** : ويشغل الترفيه قدراً كبيراً من حياة الأطفال اليومية العادية وتلعب التربية الرياضية دوراً أساسياً في مجال الترفيه وإذا ماتوافرت مظاهر الترفيه بمنوعات من النشاط المناسب فإنها تساعد الطفل في الكشف عن ميوله الكامنة وتوسيع نطاقها وكذلك في تنمية ميول جديدة.

٣) **النتائج الاجتماعية والانفعالية** : وما من شك في أن المعلمون يدركون تمام الإدراك أن قدرات وصفات اجتماعية كالتعبير عن النفس وضبط النفس والثقة بها واحترام الذات ... جميعها أركان أساسية لسعادة الطفل، وخاصة عند احتكاكه وإسهامه في نشاط المجتمع الذي يعيش فيه.

والمهارة في هذه المظاهر الشخصية المتصلة بالذات يحتمل أن تكون نتيجة طبيعية للتربية الرياضية السليمة، وهي إذا ماتمت ممارستها باستمرار يمكن أن تكسب الفرد قيماً تظل مرتبطة به، حتى يصل إلى مرحلة البلوغ ويتقدم في سلم الحياة ومثلها في ذلك مثل المهارات البدنية تماماً. وتتحصل هذه النتائج من خلال مهارات مثل التعليم بالممارسة، دور الفائز والمهزوم والتعاون والمشاركة والمنافسة، وتساعد بكل ذلك في بناء شخصية الطفل ونموها بشكل طبيعي وسليم.

٦) الألعاب الثقافية:

ترتبط الألعاب الثقافية عند الأطفال بالنمو اللغوي الذي يمثل لديهم عدداً من الأمور: نمو الحصيلة اللغوية من المفردات وقدرتهم على توظيفها في عمليات الاتصال

العقلية مع الأشخاص والأشياء إيجاباً وقبولات وارتباط هذه الحصيلة اللغوية بالألعاب الأخرى، ثم الميل والوعي للقراءة والاطلاع من أجل بناء ثقافة خاصة ومميزة لهم. ويأتي نمو الحصيلة اللغوية في جو من التفاعل والتواصل اللغوي بين الطفل وبين الأشياء والأشخاص، فتغذيه ألعاب التخيل ومنها الألعاب البيتية - مثل لعب الآباء والأمهات، والتسوق (البيع والشراء) .. - ويثبتها المحيط الذي يعيش فيه الطفل، بدءاً من عالم الصغار وانتهاءاً بعالم الكبار، مارين بخبرات الاستطلاع والاستكشاف ويبدو أن العلاقة الواضحة للألعاب الثقافية التي يمكن دراستها وتتبعها تكمن في واحد من أهم الميول عند الطفل، والتي لاغنى عنها حتى عند بناء مقاييس الذكاء، هذا الميل الذي يبكر في ظهوره وينمو بالتدريج كأي خاصية نمائية عند الطفل، ألا وهو الميل والوعي للقراءة، ويبدو أ ن هناك دافع قوى للقراءة والتعلم يمثل هذا الميل، ويبدو كأنما هو دافع طبيعي يدفع الأطفال إلى الاهتمام بالكتب، وأن هذا الدافع يبدأ من مرحلة مبكرة، ويستمر حتى يتعرف الأطفال بمعاني الرموز المكتوبة في سن ست سنوات تقريباً.

ولإرضاء ميل الطفل وإشباع دوافعه وبناء لغته وألعابه الثقافية لابد أن نملأ محيطه بكتب تقترب من الألعاب، وتساهم الحواس المختلفة في التعرف عليها، فهناك الكتب المصنوعة من القماش أو الورق المقوى حتى تقاوم عبث الأطفال وطريقة تعاملهم العنيفة مع الأشياء، وهناك كتب تبرز فيها الحروف - حروف نافرة - حتى تتحسسها الأصابع الصغيرة، وأخرى لها طابع اللعب تطوى وتفرد وتفك وتتحرك على عجلات، وهناك كتب فيها أجزاء تتحرك أو أجزاء تتجسم عند فتح الصفحات، وكتب تصدر عنها أصوات موسيقية بالضغط عليها. وفي كل هذه الأنواع من الكتب تقوم الصور الملونة الواضحة بدور أساسي في جذب اهتمام الطفل، وحتى سن السادسة تأخذ الصورة مكان الصدارة وتقل أهمية الكلمة، ولكن بعد سن السادسة تزداد أهمية الكلمة إلى أن تتوازن مع أهمية الصورة. وبعد العاشرة أو الحادية عشرة تزداد قيمة الكلمة عن الصورة وتصبح المساحة المخصصة للكلمات أكبر كثيراً من مساحة الصورة .. إلى أن تصبح الكتابة هي العنصر الأساسي بعد سن الرابعة عشر أو الخامسة عشر (الشاروني - ١٩٧٧، ص ٦٣).
هذا وإن يكن الميل والوعي للقراءة يمثل العلامة الفارقة في نمو الطفل اللغوي إلا أن هناك جوانب أخرى لتنمية هذا الميل، ألا وهي وسائله وأدواته.

أما وسائله: فهي البيئة الاجتماعية التي تثري محصوله اللغوي، لتعينه على

فهم مايريد تعلمه، والهدوء والصبر في استقبال مثيرات (تساؤلات) الطفل وتنمية عادات القراءة واتجاهات السليمة مثل الإصغاء والانتباه والتركيز وإعادة التعليم، واستغلال النشاطات المتنوعة الأخرى، الفنية والرياضية والتمثيلية وغيرها.

أما أدواته: فهي تلبية كل ماتحتاجه الحاجة إلى الاستطلاع والاستكشاف عند الطفل والتساؤلات الملحة والعميقة والمحرجة أحياناً والاهتمام بمبادرات الطفل ومبادآته - الفكرية، وأكثر من ذلك كله من خلال تفاعله مع الألعاب الثقافية ذاتها وهي أهم أدواته وأبرز نماذجها هو:القراءة والأحاجي والألغاز وقصص الألغاز والمغامرات والأناشيد، ومسرح الأطفال (مسرح العرائس) والبرامج الموجهة في التليفزيون والإذاعة.

يتبلور عن الألعاب الثقافية بناء ثقافة خاصة بالأطفال وهي على أية حال "ثقافة متميزة" فهي ثقافة بنائية وتعبيرية وعاكسة لثقافة المجتمع، ومتبعة لما تتمخض عنه عقول الخاصة من نظريات وحقائق علمية وأدبية وفنية، فالأطفال يعكسون من ثقافاتهم تراثاً ويحافظون على هذا التراث، وقد يضفون عليه مالم ينتبه إليه أسلافهم (ببلاوي، ١٩٧٩).

ومما يجدر ذكره أن الألعاب الثقافية تصوير حي للتكامل في نمو شخصية الفرد وهي غير منفصلة والحالة هذه عن بقية أنماط الألعاب بل على الأصح أنها مكملة لها ولسان حالها المعبر عن محصلة فاعليتها فانفعال الطفل بالأشياء حوله من مناغاة أمه وهدهدتها له وهو مايمكن أن يطلق عليه ألعاب السرير وأغاني السرير ثم ردود أفعاله ثم اهتمامه بالألوان والأشكال وكذلك علاقاته بالأثاث واللعب والدمي والأطفال الآخرين وتفاهمه مع هذا جميعاً، ماكل ذلك سوى مظاهر للتفكير اللغوي والفهم اللغوي ونمو اللغة ووعيها وتسخيرها لخدمة أغراضه والتي يأتي في مقدمتها اللعب الممتع السار والمرح والحيوية والنماء.

وفيمايلي عدد من المفاهيم المتعلقة بالألعاب الثقافية:

١) إن معظم الألعاب التي يمارسها الطفل تعتبر وسائله وأدواته إلى الألعاب الثقافية، فالرسوم والأشكال والتدريبات الرياضية البسيطة وألعاب التركيب ... تحتوي على القصة واللغز وعناصر الغموض والحاجة إلى الإلمام بتعليماتها كل ذلك يجعلها طيعة للألعاب الثقافية.

٢) إن المضامين التي يستقيها الأطفال وتطور الألعاب التمثيلية في حياة الطفل من ألعاب الخيال إلى التمثيل الدرامي، ماهو إلا نموذج للتطور العقلي عنده.

٣) تعتبر الألعاب الثقافية مصدر سرور واستمتاع لدى الطفل، فهي الثقافة والتعلم الجاد من خلال اللعب، وهي اللعب الجاد من خلال الثقافة والتعلم، فتمثل عنده العلاقة العضوية بين الدافع إلى اللعب والدافع إلى الثقافة، والتي تكون الألعاب الثقافية الاستجابات النمائية فيها وفي أحب الصور إلى نفس الطفل.

ومن الملاحظ أن برامج الألعاب والنشاطات المتنوعة وتحت أي عنوان وضعت، ماهي إلا مسميات اقتضتها الضرورة ولكنها متوحدة في أهدافها وأغراضها، ومتوحدة في محصلاتها، وهي تكامل شخصية الطفل اللاعب، الذي هو الطفل الإنسان.

العوامل المؤثرة في اللعب

يوجد اختلاف كبير بين الأطفال في أثناء اللعب بالرغم من تشابه رغباتهم في السنوات المتقاربة ويرجع هذا الاختلاف إلى أحد العوامل الآتية:

١- الصحة:

من المسلم به أن الأطفال الأصحاء يلعبون أكثر من المرضى لأن الصحة تعطي طاقة الطفل نشاطاً وقوة وحرارة يستطيع استغلالها في اللعب. والإحصائيات المختلفة في المدارس والمستشفيات تجمع على أن الأطفال الضعفاء المرهقين لايشتركون في اللعب ولايهتمون بأدوات اللعب بقدر اهتمام الأطفال الأصحاء.

ويظهر أثر الناحية الصحية بوضوح في المرحلة السابقة للمراهقة. فالطفل الضعيف بدلاً من أن يشارك زملاءه في التمرينات والألعاب الرياضية تجده ينتحي بعيداً عنهم ويحاول تسلية نفسه في لعب الورق أو الشطرنج أو القراءة ويتجه بوجه عام نحو الألعاب الهادئة التي لاتتطلب مجهوداً جسمياً كبيراً. كما أنه غالباً لاينتمي إلا إلى جماعة قليلة العدد لأنه من الملاحظ أن الطفل الضعيف يفضل الانزواء والوحدة أكثر من الاختلاط بالمجتمع.

٢- الذكاء:

منذ السنة الأولى من حياة الطفل يتأثر اللعب بمستوى ذكائه. فالأطفال النابهون يظهرون نشاطاً أكثر ويلعبون بنسبة أكبر من الخاملين، كما أن لعبهم يبدو عليه نوعاً من

التجديد ويظهر الفرق بوضوح بين لعب الأطفال الأذكياء والأغبياء من بداية السنة الثانية فالطفل الذكي يتقدم بسرعة من اللعب الحسي إلى اللعب الخيالي ويظهر عنصر الخيال بوضوح في لعبه بعكس الطفل الغبي الذي يظهر تقدمه ببطء جداً وغالباً ماينقاد في لعبه وراء الأطفال الآخرين من نفس السن وكلما نما الأطفال تظهر هذه الفروق بينهم بوضوح.

ومع زيادة العمر العقلي يقل نشاط اللعب فالشخص الذكي يزداد ميله إلى التسلية الهادئة كالقراءة مثلاً ففي مرحلة العصابات يقل ميل الطفل الذكي إلى التمرينات والألعاب الرياضية التي يستلزم المنافسة عن زملائه الأقل ذكاء وأما الأطفال العباقرة فيفضلون الألعاب العقلية.

ويتضح لنا من دراسات علماء النفس بأن الطفل المتوسط الذكاء يلعب ويقرأ أكثر من الطفل ضعيف الذكاء. كما لاحظوا أن الأطفال الموهوبين يفضلون العزلة في تمضية وقت فراغهم. فهم يقضون معظم وقتهم في القراءة كما أنهم يشاركون في ألعاب التسلية مثل قراءة الكتب والقصص المضحكة وغيرها، ونادراً مايشاركون زملاءهم في الألعاب الجسمية العنيفة ولقد وجد Terman أن الطفل الموهوب يظهر ميلاً أقل عن الطفل العادي إلى ألعاب المنافسة وكذلك يختار أصدقاءه في اللعب أكبر منه سناً. وفي معظم الأوقات نجد أن هذا الطفل النابغ يختلف عن زملائه في اللعب لأنه يريد أن يرغمهم على الاشتراك في لعبة معقدة هم لايستسيغونها، وغالباً مايطردونه من بين جماعتهم وفي هذه الحالة يعوض عن موقفه بجمع الطوابع والقراءة وحل التمرينات الرياضية.

إن الدور الذي يلعبه الذكاء في لعب الطفل يظهر بوضوح في ناحية القراءة فالطفل العبقري يبدو ميله إلى القراءة في فترة مبكرة من حياته ثم أنه يمضي في القراءة زمنياً أطول من الطفل متوسط الذكاء وكذلك يجد مجالاً واسعاً في القراءة كما أن نوع القراءات يختلف عن تلك التي يفضلها الأطفال المتوسطون. فالطفل الموهوب يميل إلى قراءة القواميس والأطالس ودوائر المعارف وكذلك الطبيعة والتاريخ والأسفار والشعر والقصص. كما لايظهر لديهم ميلاً كبيراً نحو القصص العاطفية.

٣- البيئة:

يلاحظ بوجه عام أن الطفل الفقير يلعب بنسبة أقل من الطفل الغني وغالباً يرجع هذا إلى ضعف حالته الصحية ونقص أدوات اللعب عنده وعدم وجود المكان المناسب

للعب، زد على ذلك فهو ليس لديه وقت الفراغ الكافي الذي يمضيه في اللعب نظراً لصعوبة العيش والشيء الوحيد الذي يعوض هذه العوامل السابقة هو وجود الحقول المتسعة في القرى وبعض المساحات الواسعة التي تسمح لهؤلاء الأطفال باللعب.

وإذا قارنا بين طفل القرية وطفل المدينة فإننا نجد فرقاً واضحاً بين خيال كل منهما لاختلاف البيئة ولقلة أدوات اللعب في القرية ولأن طفل القرية ليس لديه الوقت الكافي للعب إذ يمضي طوال نهاره وهو يعمل في الحقل بعكس طفل المدينة.

ولقد لاحظ Terman سنة ١٩٣٦ أن طفل القرية تحت سن ٥ , ١٠ يمضي وقتاً في اللعب أقل من طفل المدينة. وبعد ٥ , ١٠ يحدث العكس فطفل المدينة يكلف بمسئوليات أكثر في دروسه ومدرسته وواجباته في حين يتسع المجال لطفل القرية لتحقيق رغباته في اللعب فيتسلق الأشجار والحواجز ويركب الدواب المختلفة ويغني ويصفر.

٤- مقدار وقت الفراغ:

إن مقدار وقت الفراغ الذي يستطيع الطفل أن يحصل عليه لايحدد مدى وقت اللعب اليومي فحسب بل يحدد نوع اللعب أيضاً. ففي حالة تحديد زمن اللعب فإن الطفل يبحث عادة عن لعبة تنتهي في هذا الزمن المحدد. وبديهي أن هذا التحديد لوقت الفراغ معناه أن الطفل يكون خارجاً من عمل ولديه واجب ملقى على عاتقه فيكون مرهقاً. وحينئذ يسعى إلى اللعب الذي لايتطلب منه نشاطاً ولامجهوداً كبيراً.

كما أن مقدار وقت الفراغ يتوقف إلى حد كبير على نوع الحالة الاقتصادية للأسرة. فأبحاث Fox سنة ١٩٣٤ تدل على أن أطفال الطبقة الغنية لايشغلون في مطالب المنزل وليس لديهم أي عمل أو مسئولية خارج المنزل، والعكس بالنسبة لأطفال الطبقات الفقيرة فيقل لديهم وقت الفراغ الذي يسمح لهم باللعب نظراً للمسئوليات الثقيلة الملقاة على عاتقهم، وكذلك في القرى فإن وقت فراغ الطفل نادر أيضاً لمشغولياته في مساعدة والديه في مطالب الحياة.

٥- أدوات اللعب:

إن كمية وشكل أدوات اللعب لها أثر واضح في تشكيل حياة الطفل من ناحية اللعب. فإذا أعطي الطفل أنواعاً معينة من أدوات اللعب فإنه سيستخدمها ومن ثم يتأثر نشاطه اللعبي بهذه الأدوات فمجال اللعب ونوعه يتحددان بالإمكانيات الموجودة أمام

الطفل. فإذا وجد أمامه مكعبات للتركيب وأدوات بسيطة للنجارة ورمل فإنه يستخدمها في البناء البسيط. وإذا وجدت الفتاة أمامها عرائس وأدوات منزلية صغيرة فإنها تلعب مع صديقاتها ألعاب خيالية إيهامية لعبة الستات(والصبي الذي تسمح له ظروفه بالاشتراك في مباريات رياضية يختلف عن الآخر الذي يشتغل بأدوات النجارة وهكذا.

ولقد لاحظ (جونسون، ١٩٣٥) بأن اللعب في الرمل والطين يجعل الطفل ساكناً ولايقوم بحركات جسمية كثيرة. كما لاحظ أيضاً أن عدم وجود أدوات كافية للعب في ساحة المدرسة يدعو إلى زيادة الشجار بين التلاميذ ويتصرفون في لعبهم تصرفات غير مرغوب فيها. بينما وجود أدوات اللعب بالمدرسة تشجعهم بالقيام بتمرينات رياضية سليمة ويقل تشاجرهم وتنازعهم.

الفروق الجنسية في اللعب

في مراحل الطفولة المبكرة لايكاد يظهر أي خلاف بين لعب البنت والولد إذا وجدا في بيئة واحدة ومعهما نفس أدوات اللعب ويبدأ الفارق بينهما في الظهور في سن العصابات. ولكن لأن البيئة المنزلية عادة تعمل على تشكيل الولد بصورة مختلفة عن البنت منذ نعومة أظفارهم فإن كلاً منهما يجد أمامه نوعاً من أدوات اللعب مختلفة عن الآخر زيادة عن التوجيهات والإيحاءات المختلفة التي يتلقونها من أفراد أسرتهم والبيئة المحيطة بهم. فتخرج البنت وهي تفضل أنواع اللعب التي يغلب عليها اللعب الإيهامي والتمثيلي مثل ألعاب تكوين الأسرة واستخدام العرائس والأدوات المنزلية واللعب بالصلصال والرسم والتلوين ... إلخ في حين أن الولد يفضل الألعاب التي تعتمد على الجري والقوة مثل اللعب بالكرة ولعب الجنود وتكوين العربات وتركيب المكعبات الخشبية ومختلف الأدوات التي تستخدم للحل والتركيب. وبوجه عام يغلب على لعب الولد العنف أكثر من الفتاة ويظهر الخلاف بين الجنسين في ناحيتين:

١- الجو الذي يسود اللعب. ٢- نوع نشاط.

وأهم العوامل التى تؤثر فى هذه الفروق هى:

١- الهرمونات التي تفرزها الغدد الجنسية عند كل من البنت والولد.

٢- الآثار التي يتركها أشكال اللعب في أثناء الطفولة.

٣- وثمة نظرية أخرى أو اتجاه يرجع تشابه لعب الجنسين إلى تشابه لعبهما في الطفولة وينسب الاختلاف بينهما فيما بعد إلى اختلاف إفراز غدد كل منهما.

ولقد لاحظ (ليمان وويتي) من دراستهما لسلوك الأطفال أثناء اللعب في المدرسة بأنه يوجد فروق جنسية واضحة في لعب الأطفال بين جماعات الأطفال. من سني ٥ ,٥ ، ٥ ,٨. فوجدا أن الصبيان يفضلون النشاط الحركي العنيف في حين أن البنات يملن إلى الطبيعة الهادئة في اللعب. كما لاحظا أيضاً الخلاف بين لعب الجنسين في السنوات مابين ٥ ,٨، ٥ ,١٢ فوجدا الفروق التالية:

١- يقوم الصبيان بنشاط جسمي أكثر في أثناء لعبهم.

٢- يندمج الصبيان في الألعاب التي تتطلب مهارة عضلية أكثر من البنات.

٣- يشترك الصبيان في ألعاب المنافسة أكثر من البنات.

٤- يجد الصبيان لذة أكبر في الألعاب التي تتطلب درجة كبيرة من التعاون والتنظيم.

٥- تميل البنات إلى الألعاب التي تتطلب المهارة اللغوية والكتابية أكثر من البنين.

٦- ألعاب البنات محدودة بالنسبة لألعاب البنين.

٧- أوضح سن تظهر فيه الفروق الجنسية في ناحية اللعب هو السن مابين ٥ ,٨، ٥ ,١٠.

فلعب البنت في هذه السن يكون أكثر هدوءاً واتزاناً من لعب الصبي الذي يبدو عليه النشاط العنيف والتعسف. كما أن البنت تتفوق عليه بدورها في ناحية الخيال وهذا يعاونها على اتساع مجال لعبها. كما أنها لاتتقيد مثل الصبي بألعاب المنافسة وبالألعاب التي تستلزم مجهوداً وقوة.

وحتى قبل سن المدرسة تظهر بعض الفروق بين الجنسين في اللعب وقد لاحظت هذه الظاهرة Goodenough وكان نتيجة دراستها على أطفال يتراوح سنهم بين ٢٧ شهراً، ٢٩ شهراً أن الصبيان يفضلون النشاط الجسمي بشكل أكثر وضوحاً من البنات، كما لاحظت أن الصبيان الأكبر سناً يكون نشاطهم أكثر من الصغار، وكذلك وجدت أن الفرق بين الجنسين في السن الأكبر يظهر بوضوح أكثر من الفرق بين الجنسين في السن الصغير.

ويرى Stern أنه بالرغم من تشابه لعب الأطفال في سن ماقبل المدرسة فقد تظهر فروق بين الجنسين في نواحي الرغبة وطريقة اللعب فلاحظ أن الصبيان أكثر عنفاً في اللعب من البنات ويميلون إلى الألعاب التي تتطلب نشاطاً عضلياً وأقل تقليداً في لعبهم من البنات، ويستخدم اللعب بطريقة مخالفة لاستخدام البنت: فإذا أعطينا كلاً من البنت والصبي "عروسة" مثلاً تجد أن البنت تحتضنها وترعاها في حين أن الولد "يمشيها" كما لوحظ أن الصبيان ينغمسون ببساطة أكثر من البنات في السلوك الذي يمتاز بالحركة

والنشاط مثل الهجوم على الأطفال الاخرين، وخطف وتكسير أدوات اللعب والقيام بحركات هجومية بوجه عام.

وقد قام (تيرمان وليما، ١٩٢٧) بدراسة أثر الفروق الجنسية في نوع القراءات ووصلا إلى أن الولد يفضل روايات المغامرات وتميل الفتاة إلى قراءة الكتب المتصلة بالمنزل والحياة المدرسية. هذا بالطبع ماعدا بعض حالات نادرة، أما فيما يتعلق بالأطفال الموهوبين فإن مجال الصبيان في الاطلاع يكون أوسع بكثير من مجال الفتيات كما أن البنت لها القدرة على إعادة قراءة الكتاب مرتين وثلاثة بعكس الصبي. ومن ملاحظات (تيرمان، ١٩٢٥) وجد أن الولد يقرأ ٣ أضعاف البنت في قصص المغامرات في حين أن البنت تقرأ خمس أضعاف الولد في القصص الغرامية.

ويمكننا أن نلاحظ منذ السنة الثالثة عند الطفل فروقاً في الأدوار والأنماط التي يقوم بها صغار البنات وصغار الأولاد فالبنت تهتم بالقيام بالأدوار المنزلية ولئن كانت هذه الأدوار تتنوع في صورها وفي أهدافها إلا أنها ترجع غالباً إلى محيط المنزل فقد تقوم البنت بدور الأم أو الممرضة أو الزائرة أو الخادمة أو الجارة. إنها تقوم بطهي الطعام أو العناية بالأطفال أو تنظيف المنزل أو غسيل الملابس وكيها أو التزين واللبس للخروج من المنزل ... إلخ بينما يتجه الأولاد في أغلب الأحيان إلى لعب متنوعة ولكنه يرتبط في معظم الأحيان بوسائل المواصلات وقيادتها فهم قواد بواخر أو مراكب أو طيارات أو سائقو سيارات أو هم يستخدمون أيديهم كميكانيكيين أو صانعين في هذه الآلات. ومن الطبيعي أن هناك فوارق كبيرة في الأدوار التي يقوم بها الأولاد نتيجة خبراتهم ومدى اتصالهم بهذه النواحي لأنهم طبعاً لم يكتسبوا خبرة بوسائل الموصلات أكثر من ركوبها أو مشاهدتها. وعلى النقيض من ذلك نجد أن البنات تعيش في هذه المواقف المنزلية وتتصل بها اتصالاً مباشراً في تنوعها وتحظى بتشجيع كبير على أن تمارس أدواراً معينة في هذه الحياة ذاتها من الناحية الواقعية.

ولعل هذا مايدفعنا إلى التساؤل وإلى بحث مسألة في غاية الأهمية وهي لماذا تظهر هذه الفروق (ذكر - أنثى) منذ هذه اللحظة المبكرة من مراحل النمو فإذا كانت الإجابة على هذا السؤال تفيد بأن الطفولة المبكرة هي وقت مناسب للتقمص بالشخصيات المحيطة من نفس الجنس فإننا نعترض بسؤال جديد ولماذا لايتجه الأولاد إلا نادراً في القيام بدور الآباء هل هذا معناه أن الأولاد لايتقمصون بأدوار الذكور كالآباء ولكنهم فقط

يربطون بين أنفسهم وبين شخصيات الذكور من العمال والقواد الميكانيكيين؟ وهل هذا معناه أن الأطفال الذكور لايمكنهم أن يلبسوا دور رجل من رجال منزلهم، الواقع أن هذه الأمثلة بدورها توحي بأن الولد مثلاً لايمارس شخصية أباه ولايتقمصها إلى حد بعيد وهم لايتصورون أنفسهم آباء للمستقبل إلا في الحدود النادرة.

ولعل تفسير ذلك أن الآباء لايحضرون المنزل عادة إلا والأطفال نيام ومع ذلك عندما يكون الآباء لايزالون في حداثة سنهم بدرجة تسمح لهم في الاشتراك في رعاية الأطفال والعناية بالمنزل فإن الولد نادراً مايلعب دور الأب في أثناء لعبه الإيهامي اللهم إلا لمجرد تقمص السلطة.

من كل هذا نتبين أن الفروق بين الجنسين سواء من حيث الأدوار المنزلية أو العلاقات الاجتماعية فروقاً كثيرة واضحة فإذا كان الأولاد لايميلون إلى أن يروا أنفسهم ابا ء، هل سيفسر لهم أن يصبحوا فعلاً في الحياة الواقعية أعضاء أسرة سليمة. وإذا كانت هذه الفروق بين الجنسين تبدو منذ اللحظات المبكرة كيف يمكن أن نتصور العلاقات بينهما في الحياة فيمابعد.

لقد أجريت عدة أبحاث للوصول إلى نتائج يقينية بصدد هذا التساؤل ولقد وجهت الدراسة إلى مدارس الحضانة ورياض الأطفال وقد دلت هذه الدراسة على أن الأولاد يمكن أن يهتموا إلى حد بسيط بالشئون المنزلية، ويلاحظ بوجه عام أن معظم اتجاههم موجه إلى أعمال الرجال حتى أن أدوات اللعب إنما ترتبط غالباً بالمسائل المرتبطة بالرجال كذلك: فنجدهم يقلدون السجائر والغليون وشرب الشاي وأدوات النجارة وصناعة الصناديق وقيادة وسائل المواصلات. ولما طرح أمام هؤلاء الأطفال ماء وبعض الأطباق ليلعبوا بها، اتجه بعضهم إلى مايشبه الأعمال المنزلية مثل غسيل الأطباق والأواني وضرب المياه كضرب البيض وطهو الطعام ورش الحدائق وبعض الأعمال المنزلية الأخرى. وليس هناك فاصل قاطع إذن بين الجنسين في نوع الألعاب بل هناك إمكانيات لوجود علاقات من التشابه في بعض الأهداف وصور التخيل إذا ماقدمت أدوات من اللعب تساعد على إيجاد هذه العلاقات. وإذا كان هناك توجيه يوحي بهذا التعاون أو الارتباط. فليس بغريب أن يتعاون الجنسان في المستقبل إذا وجدت أهداف مشتركة تشبع طبيعة كل منهما في نفس الوقت فإذا هيأنا مثلاً أمام مجتمع من الأولاد والبنات بعض أدوات لعب من نوع خاص كالعرائس وأجهزة استحمام العرائس ودمي صغيرة من أنواع مختلفة نجد أن

الأولاد لايتقيدون كثيراً بعدم المساهمة في هذه الأنواع من النشاط فقد لوحظ في عدة تجارب أن الأولاد يساهمون في اللعب مع البنات بهذه الأدوات إلا أن عدداً كبيراً منهم يتجه إلى غسيل العرائس في الماء وتغذيتها. وفي حين تتجه البنات إلى الأمومة يتجه الأولاد إلى فرض الذات على هذه العرائس لتتناول طعامها أو يقومون بنظافتها وغسيل زجاجة الرضاعة.

ويلاحظ أحد رجال التربية أنه عندما يكون هناك جماعة من الأطفال يسود فيهم عنصر الأولاد على البنات بدرجة كبيرة يبدو التنوع الجنسي ويتجه الأولاد إلى أعمال الذكور فحسب. وأما إذا وجد مجتمع يكون فيه الذكور قلة أو تتعادل نسبة الجنسين فإن هذه الفروق بين الجنسين لاتبدو بشكل واضح. ولهذا ينادي هذا المربي بضرورة تقسيم جماعات الأطفال إلى مجموعات تتعادل فيها نسبة الذكور والإناث وبحيث يكون عددها قليلاً حتى لايشعر أحد الجنسين أنه في غنى عن التعامل مع الجنس الآخر.

مراعاة الفروق الفردية في لعب الأطفال

بالرغم من تغلب أوجه الشبه على أوجه الخلاف بين أفراد الإنسانية جمعاء وعلى الأخص في المرحلة الواحدة فإننا مع ذلك فلما نجد شخصين متماثلين من جميع الوجوه فكل شخص له مايميزه عن الآخرين في بعض النواحي. ومن أهم واجبات المدرس هو فهم كل تلميذ على أنه شخصية مستقلة والوقوف على الفروق الفردية بين التلاميذ وهذا يتطلب مهارة وتدريباً طويلاً إذ أنها ليست بالمهمة السهلة البسيطة. ولقد أثبتت التجارب بأن المدرس تقل معرفته لطبيعة كل تلميذ على حدة كلما ارتفعنا في السنوات العليا من المدرسة، ففهم نفسية الطفل الصغير الذي يسير وفقاً لطبيعته وسجيته أيسر بكثير من فهم الشخص الكبير المعقد الذي كثيراً مايحاول أن يظهر غير مايبطن.

مما لاشك فيه أنه ليس من السهل على المدرس أن يفهم فهماً تاماً مايتعلق بكل تلميذ على حدة - وبديهي أن هذا ليس هو المطلوب منه - فواجبه ينحصر فقط بأن يفرق بين مظاهر السلوك وبين أسبابه ثم يحاول علاج التلميذ على أساس البحث عن أسباب تصرفاته ومحاولة الوقوف عليها ومعرفتها، ويستمر في البحث إلى أن يتأكد من أن النتائج التي وصل إليها صحيحة ومضبوطة: أما إذا صادفه طفل مشكل فيحسن عرضه على الإخصائي النفساني بالمدرسة.

إن المسئولية ليست بالضخامة أو الصعوبة كما نواجهها لأول وهلة. فنتخيل أن التلاميذ عبارة آلات أو قل سيارات وعلى عاتق المدرس قيادتها بدقة وانتظام وبالتالي يجب عليه توجيه انتباهه لكل تلميذ على حدة. ولكن مع الفارق الكبير بالطبع فالسيارة تندفع آلياً بإرادة القائد أما التلميذ فدوافعه ديناميكية من داخلية نفسه وبإرادته الشخصية وتفكيره الخاص. فالمدرس لاتقع على عاتقه المسئولية الكاملة لانتظام التلميذ بل أن مهمته الحقيقية تنحصر في مساعدة تلاميذه وتوجيههم التوجيه الصالح لكي يساعدوا أنفسهم ويعملوا على التقدم المتواصل. إن المدرس الكفء والوالدين ذوي الخبرة السليمة هم الذين في إمكانهم معاونة الشباب لأن يتصرفوا أفضل بكثير مما لو كانوا بغير قيادة وإرشاد. ومن الخطأ أن يضع المدرس مستوى معين للتمرينات ويتوقع من جميع تلاميذ الفصل إتقانها، والواقع أن هذا غير مجدي إذ أن عليه أولاً فهم مستوى كل تلميذ على حدة ثم إرشاده ومعاونته لأن يتقدم في حدود قدراته الخاصة. إن المدرس الذي يتسلح بأساس متين في معرفة خصائص النمو ومراحلها المختلفة، مع فهم سيكولوجية الدوافع والتعلم، ومعرفة الطرق السليمة لدراسة الفروق الفردية. فهذه الوسائل كلها تعاونه بدون شك في فهم طبيعة كل تلميذ إلى حد كبير لاعلى أنه سيكولوجي بل في حدود الانتفاع بها في معاملته مع أشخاص متباينين كل فرد منهم له ميوله ورغباته الخاصة واستعداداته المختلفة عن غيره وقادم من بيئة مخالفة عن الآخرين.

الفصل السادس

اللعب في نظريات علم النفس

اللعب في نظريات علم النفس

مقدمة:

قبل أن يصبح علم النفس بالتدريج في القرن التاسع عشر علماً تجريدياً مستقلاً، كان يمثل جزءاً من كل من الفلسفة أو علم وظائف الأعضاء ، أو الطب أو التربية أو علم الحيوان . وفي البداية كان المحتم أن تكون الأسئلة التي تطرح في هذا الميدان ، ومناهج البحث المختلفة فيه مختلفة في حالة الطبيب الذي يسعى إلى علاج السلوك المنحرف ، عنها في حالة علم وظائف الأعضاء الذي يربط السلوك بوظيفة الجهاز العصبي المركزي ، أو المعلم الذي يعني بطرق التدريس أو وجهة نظر فلسفية تعني بالخبرة الإنسانية وبالظواهر كما تبدو للإنسان . وكان من المستحيل تجنب نشوء عدد من "المدارس" المختلفة في علم النفس . فالنظريات المبكرة قد أدت إلى إحراز تقدم في صياغة الأسئلة وطرق البحث ، وكنتيجة لهذا أصبحت النظريات الحديثة تميل لأن تكون أقل شمولاً ، كما أن اختبار صحتها قد صار أيسر .

والحق أن مشكلة اللعب لم تكن مشكلة مركزية بالنسبة لأي من تلك النظريات السيكولوجية ، ولكن بعضها قد أثر على التصورات والبحوث التالية عن اللعب .

تفسيرات نظرية التحليل النفسي للعب

نشأ التحليل النفسي على يد "سيجموند فرويد" في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ، بوصفه طريقة لمعالجة الأمراض النفسية والعقلية ، أما استخدام اللعب في تطويع هذه الطريقة في العلاج بحيث تصلح للأطفال المضطربين نفسياً ، فلم يكن إلا أمراً عرضياً . كان من نتيجته أن أدى إلي الاهتمام بأنواع من السلوك كانت تعد من قبل أفعالاً عارضة أو عقيمة . فليس هناك سلوك يمكن أن يعتبر بلا سبب، وكان هذا يعني بالنسبة لفرويد أن كل سلوك أو على الأقل معظم السلوك له دوافع. فهنات اللسان "فلتات اللسان" ونسيان المرء لعيد زواجه، والأحلام، ولعب الأطفال. لاتحدث بالصدفة بل تتحكم فيها مشاعر الشخص وانفعالاته سواء أكان على وعي بها أم لم يكن.

ولقد كان الفرع الذي تخصص فيه فرويد ، خلال تعليمه هو الأمراض العصبية ،

وفيما بعد درس على يد "شاركو Charco " في باريس ، و "چانيه Janet " في نانسي، وكان كلاهما يستخدم التنويم المغناطيسي في علاج الهستيريا ، وكان يوحي للمرضى خلال التنويم بأن أعراضهم المرضية ستختفي ، وقد بدا هذا العلاج ملائماً بوجه خاص لمعظم مرضى فرويد الذين لم تظهر لديهم أعراض تلف في الأعصاب نفسها .

ولكن سرعان ما اكتشف فرويد أن هذا العلاج غير كاف . فنادراً ما كانت حالات الشفاء تدوم ، كما أنه لم يكن من المستطاع تنويم كل شخص . وهكذا جرب مع زميل له يدعى "بروير Breuer " أن يسأل المرضى حول أعراضهم وهم منومون وأن يشجعهم على الحديث بحرية . واتضح أن هذا "الحديث الطليق" أو "طريقة التفريغ" أو "التطهير" كثيراً ماكان يعقبها شعور المرضى بالراحة ، وقد افترض فرويد أن عمل هذه الطريقة يتم عن طريق إطلاق الانفعالات المحبوسة أو "المكبوتة" .

التداعي الحر : تخلي فرويد فيما بعد عن التنويم المغناطيس كلية ، واكتفى بتشجيع المرضى على أن يقولوا كل مايرد علي ذهنهم . وفي النهاية وضع قاعدة واحدة للتحكم في كلامهم التلقائي وهي أنهم يجب أن يقولوا كل شيء كما يخطر ببالهم ، مهما كان تافهاً أو مؤلماً أو محرجاً ، كانت تلك هي طريقة "التداعي الحر" أو الطليق ، وهى **الأداة الرئيسية فى التحليل النفسى وهى تفترض أن الأفكار والمشاعر التى تتأتي حينما يترك المتحدث العنان لذهنه تكون مرتبطة بوقائع ومشاعر ذات مغزي كانت قد نسيت أو كبتت لأنها مؤلمة أو مخجلة بالنسبة إلي فكرة المريض عن نفسه ، ومن ثم فهى لاتستطيع أن تخرج إلا فى شكل مقنع وبطريقة رمزية أو كذكريات عابرة.**

وكانت مهمة المعالج هي أن يجعل المريض الذي لم يكن يدري عنها شيئاً على وعي بدلالتها حتى يتمكن من مواجهة تلك المشاعر والصراعات التي لم يكن يعترف بها من قبل ، ويستطيع إدماجها ببقية جوانب تجربته ، وعندئذ تختفي الأعراض التي أدت إليها تلك النوازع غير المعترف بها ، والتي لم يكن لها مخرج مشروع . وقد استخدم بعض أتباع فرويد "اللعب الحر" كبديل للتداعي اللفظي الحر في علاج الأطفال .

وقد بدا لفرويد أن نجاح طريقته إكلينيكياً يبرر التفسيرات التي طورها وعدلها

على مدى سنوات عديدة . وقد بدأ هذه التفسيرات بافتراض مؤداه **"أن ما يتحكم فى السلوك الإنسانى هو كم اللذة أو الألم التى يؤدى إليها هذا السلوك** . ونحن نسعى إلى الخبرات التي تجلب اللذة ، بينما نتجنب الخبرات المؤلمة . وحينما لايكون هناك كبح للسلوك الإنساني يتم عن طريق حقائق العالم أو مطالب الآخرين ، يصبح هذا السلوك مدفوعاً برغبات الفرد .

ففى اللعب كما فى الأحلام والتخيل لا تتدخل حقائق الواقع القاسية ، ولهذا فإن مايحددها ويحكمها هو الرغبات ، وإذا كان الطفل يميز اللعب من الواقع ، فإنه يستخدم أشياء ومواقف العالم الواقعى ليخلق عالماً خاصاً به يستطيع فيه أن يكرر الخبرات السارة حسبما يريد ، ويستطيع أن ينظم الوقائع ويعدها على النحو الذى يسبب له أكبر قدر من المتعة واللذة .

فالطفل مثلاً يريد أن يكبر وأن يفعل ما يفعله الكبار ، ويكون هذا ممكناً في اللعب ، والبنت الصغيرة تمارس على عرائسها تلك السلطة التي تحرم منها في عالم الواقع، والطالب يرى نفسه بعين الخيال كأستاذ لامع يقدره العالم كله لاكتشافاته، وليس بين هذا وما ينشئه الخيال من إبداع إلا خطوة واحدة ، فالفن ماهو إلا تنقية وتهذيب لأحلام اليقظة .

وقد استرعى نظر فرويد ذلك الارتباط المتكرر بين صراعات المرضى وقلقهم وبين الخبرات الجنسية في طفولتهم المبكرة ، وتبين أن معظم هذه الصراعات هي في الحقيقة تخيلات ، وقد فسر ذلك بافتراض أن الدوافع الجنسية تبدأ قبل البلوغ بوقت طويل . ولما كان كثيراً من المرضى يظهرون علامات حب غير مرغوب فيه تجاه المعالج "عملية الطرح" فقد فسر ذلك بأنه راجع إلى تحويل الرغبات الجنسية المحرمة المنسية ، التي ظلت مثبتة على مستوى طفولي وعرقلت النمو السوي ، إلى المعالج .

وهكذا استخدم لفظ "الجنس" بمعنى أوسع من المعنى الشائع ، بحيث يشتمل على كل مظاهر السعي بحثاً عن "اللذة" وقد افترض وجود غريزة أساسية يطلق عليها

"إيروس أو ليبيدو Eros or Libido" * وتعني بوجه عام النزوع إلى الحياة ، واعتبرها مصدراً لكل الدوافع ، وهناك جزء منها يتم كبحه وتحويله وإعادة توجيهه بفعل ضرورة التوافق مع الواقع .

وقد سلم فرويد بوجود تسلسل مباشر بين رضاعة الطفل وعملية المص والتلمظ ، حينما لايكون هناك جوع ، وحالة الرضا الواضح عند الطفل نتيجة للإحساسات السارة مثل لمس جسمه ، وبين النزعات الجنسية الصريحة عند البلوغ . ولم ينظر فرويد إلي الجنس عند الطفل على أنه مماثل للجنس عند الشخص البالغ ، فالغريزة الجنسية - بمفهوم فرويد **"اللذة والألم"** - تمر قبل نضوجها عبر عدد من المراحل التي تحددها فطرياً شدة الحساسية في مناطق خاصة من الجسم خلال الأعمار المختلفة :

ففي السنة الأولى من الحياة تتركز أنشطة الطفل في الفم **"المرحلة الفمية"** فهو حتى حينما لايكون جائعاً يتلمظ ويمارس المص والعض ، ويستكشف الأشياء بفمه. وتعقب هذه المرحلة الفمية **"المرحلة الشرجية"** فالطفل الذي يبلغ عمره العامين يستمتع بالتبول والتبرز ، وبما يرتبط بهما من أنشطة . وفي العام الثالث تسود الأحاسيس المتعلقة بالأعضاء التناسلية **"المرحلة القضيبية"** ، ولا تستمر لذة الطفل بهذه الأحاسيس المستمدة من أعضائه التناسلية ، مركزة كلية على ذاته ، فمع نمو الوعي بالفروق بين الجنسين تصبح اللذة مرتبطة بالآخرين ، وعلى الأخص الوالد من الجنس المقابل .

وهذه هي **"المرحلة الأوديبية"** الشهيرة بـ **"عقدة أوديب"** عند الذكور و **"عقدة الكترا"** عند الإناث . فعند الذكور يقال إن الطفل في هذه المرحلة يحب أمه ويرغب في امتلاكها وينظر لأبيه كمنافس يخافه ويكرهه ، ومع ذلك يحبه أيضاً .

ويفترض أن القلق الناشئ عن هذا الصراع يحل عن طريق حل وسط أو نوع من المصالحة ، فإذا كان الطفل لايتمكن من أن يحل محل أبيه فإنه يستطيع أن يتشبه به . وعلى ذلك يبدأ الطفل في أن يوحد بين نفسه وبين أبيه في أوامره ونواهيه ومعاييره وقيمه الاجتماعية ويجعلها خاصة به هو . هذا الإدماج الداخلي للقيم الاجتماعية ، الذي يزداد

(*) الليبيدو عند فرويد "مجموع الطاقة النفسية الغريزية لدى الفرد باعتبارها الدافع الأساسي المحرك لسلوك الإنسان".

قسوته بالغضب غير المعبر عنه ، يميز بداية ما اصطلح على تسميته "بالضمير" وتعزز هذه العملية أثناء "مرحلة الكمون" التالية التي تستمر حتى البلوغ في "المرحلة التناسلية".

ويفترض أن هناك نمواً مشابهاً بشكل ما يتتابع في حالة البنت التي تحل صراعها وتتجاوز حبها وكراهيتها لأمها بالتوحد معها ، وبهذا تصل إلى افتراض دورها الاجتماعي كفتاة وكامرأة .

وصورة النمو اللبيدي هي صورة تيار لابد من أن يجد له منفذاً ، فقد يتم بطريقة لاشعورياً ، وقد يعاد توجيهه "إعلاؤه" ولكن إذا سدت أمامه السبل فإنه يتسرب تحت الأرض ، ويتخذ له مجرأ مجهولاً أو مكبوتاً ، ويثور أو يفور في أماكن غير ملائمة ، والتساهل الزائد عن الحد ، مثله كمثل الإحباط من حيث أنه يمكن أن ينتج عنه تثبيت اللبيد وعلى مرحلة من مراحل النمو . هو مدى استقرار ومرونة تكوينه البيولوچي المورروث من ناحية ، وشدة الخبرات الصادمة وتكرارها في المراحل الحرجة من النمو، من ناحية أخرى ، والذي يحدد ما إذا كان الفرد سيتحمل المواقف العصيبة فيما بعد أو أنه سينهار فريسة للمرض النفسي . ولكن حتى أكثر الأطفال صحة لأكثر الآباء استنارة وثقافة لابد له من أن يخبر الإحباطات والصراعات أثناء نموه من طفل له نزعاته الملحة غير المنتظمة إلى شخص راشد يستطيع أن يرجئ إشباعاته ويكيفها لما هو مقبول اجتماعياً ، ولحل الصراعات قد يتم كبت المشاعر والرغبات المثيرة للاضطراب ؛ بحيث لايصبح الطفل على وعي بها أو قد يتم تحولها إلى نقيضها . فالطفل الذي أصبح تورطه في عدم ضبط الإخراج الشرجي أمراً مثيراً للفزع قد يصبح فظيعاً بشكل وسواسي شديد التدقيق في الأمور ، وكبديل لذلك فإن المشاعر المقلقة يمكن أن تسند إلى الآخرين أو حتى إلى الأشياء. وهناك قدر كبير من اللعب يفترض أنه يمثل إسقاطاً لهذا النوع . ويمكن أن يتخيل الطفل أنه ليس هو نفسه بل إن الدمى والرفقاء الوهميين والسحرة أو المنجمين الأشرار هم الذين يسلكون بخبث ويقومون بشي الأم الدمية على النار ، ويقتلون كل من تقع عليه أنظارهم ، إن الآخرين هم الخبثاء أو الذين يطلبون من المرء أن يفعل السوء .

وهناك طريقة أخرى للتعامل مع الرغبات التي على شكل إغراق طفل في الماء أو

القذف بها عرض الحائط ينفث عن مشاعر غيرة الأخ دون أن يؤذي فعلاً الرضيع الجديد.

ولما لم يكن القلق عظيماً إلي درجة تكف كل أنواع اللعب، فإن رغبات وصراعات كل مرحلة من مراحل النمو ستنعكس في لعب الأطفال سواء بشكل مباشر أو بأنشطة بديلة ورمزية، فقد يرجع نفخ الفنيات (في اللبان) إلى التسامح الزائد أو الإحباط الزائد في "المرحلة الفمية" ، وقد يعبر الطفل عن مشاعره بشكل صريح في اللعب ، وعادة ما تكون البدائل رمزية بشكل أكثر غموضاً ، وقد تثير الرغبة التناسلية المعطلة تساؤلات لاحد لها في المرحلة التناسلية أكثر غموضاً ، وسنجد في فترة التوحد أن الصبي يزعم أنه أبوه أو أي من الشخصيات ، بينما ستلعب الفتاة لعبة الأمومة ، ويمكن أن يعاد توجيه النزعات غير المشبعة إلى مسالك مقبولة اجتماعياً . وتبعاً لما يراه فرويد فإن القوة الدافعة للبحث عن المعرفة ولإنتاج الفن والحضارة إنما تشتق من إعلاء الدفعات الليبدوية.

أما نظرة فرويد المبكرة القائلة بأن الأحداث تعدل في اللعب حتى تتلاءم مع رغبات الطفل فلم تعد تبدو له فيما بعد أنها قادرة تماماً على تفسير المدى الذي تتكرر به الخبرات غير السارة في اللعب، فالأطفال الذين يكرهون تعاطي الدواء كراهية كبيرة يقومون بتجريعه لدماهم ولعبهم، كما يقومون بإعادة إظهار حادث مفزع رأوه، أو حريق شاهدوه في الرسوم التي يرسمونها، وقد رجع فرويد في صياغته الأخيرة لنظريته إلى فرض للفسيولوچي الألماني "فخنر Fechner " الذي كان واحداً من الأسماء اللامعة الرائدة في مدرسة علم النفس التي اهتمت بالمشكلات "النفسية الجسمية Psycho- Physics " ، والمشكلات الفسيولوچية ، فقد طبق فخنر سنة ١٨٧٣ المبدأ الذي اكتشف حديثاً عن "الاحتفاظ بالطاقة" على الكائنات العضوية الحية ، فهذه الكائنات يجب عليها أن تحتفظ بظروفها الداخلية في حالة ثبات واتزان بقدر الإمكان حتى لاتفقد تكاملها مع الظروف الطبيعية المحيطة بها، وهذا هو مبدأ "الهيموستازي* Homeostasis " الذي تمسك به البيولوچيون بشكل أو بآخر ، ويفترض "فخنر" أن الوقائع التي تحدث في الكائن الحي تسبب اللذة بقدر ما تساهم في اتزان الكائن ، وتسبب الألم إذا قلبت هذا الاتزان .

(*) يشير مفهوم "الهيموستازي" إلى التوازن الفسيولوچي داخل جسم الإنسان لكافة الشروط اللازمة ، لاستمرار الحياة كمستوى السكر في الدم ، ومستوى الماء في الأنسجة ... إلخ .

وكنتيجة لهذا فإذا استثير الكائن العضوي بمثير خارجي فيجب عليه أن يقوم بفعل يستعيد به الحالة السابقة ، وكانت نظرة فرويد هي أن الكائنات تحاول أن تحتفظ بمستوى التوتر العصبي منخفضاً بقدر الإمكان . ذلك أن أي ارتفاع في الاستثارة يشعرها بالألم ، في حين أن أي انخفاض في الاستثارة يشعرها باللذة.

والأحداث المثيرة أي التوترات والصراعات المؤلمة تتكرر في الخيال أو في اللعب لأن التكرار يخفض الاستثارة التي تم تنبيهها ، واللعب يمكن الطفل من السيطرة على الحدث أو الموقف المثير للاضطراب عن طريق السعي النشط إلى إنمائه بدلاً من الوقوف إزاء موقف المشاهد السلبي عديم الحيلة ، ويظل اعتبار اللعب وسيلة للسيطره علي الاحداث المثيره للاضطراب و القلق تفسيرا يتفق مع السعي الي اللذه و تجنب الالم . حيث ان التكرار يسبب انخفاض الاضطراب غير السار

و قد اسند فرويد في تأملاته النهائيه إلى دافع التكرار مكانة تتساوى مع الدوافع الليبدية [الجنسية] وتبعاً لهذا فإن دافع التكرار. و من ثم[اللعب] هو جزء من النزعة إلى الاحتفاظ بحالة الكائن السابقة الأكثر اتزاناً . و ليس هناك أي حالة يمكن أن تكون في فعل درجة اتزان وسكون (الموت). ولهذا فإن فرويد قد افترض هنا بالإضافة إلى غريزة الحياة غريزة أخرى تدفع الكائن نحو الموت والتدمير «غريزة الموت» ، والقليلون جداً حتى من بين أتباع فرويد نفسه هم الذين يقبلون هذه التأملات الأخيرة ، وهذا التناقض المتمثل في قولنا بأن هدف الحياة هو الموت ، أو أن اللعب هو مظهر للتكرار الإجباري أو "التكرار القهري Compulsive Repetition " ، ولكن نظرته في أن اللعب يرجع إلى دافع للسيطرة على الأحداث تلقى قبولاً بين الكثيرين .

نقد نظرية التحليل النفسي في اللعب:

الواقع أن نظرية التحليل النفسي لم تكن أبداً ضمن التيار الرئيسي لعلم النفس الأكاديمي، والسبب الأكثر إقناعاً في هذا هو صعوبة اختبار فروض فرويد بطريقة تجريبية، فقد تعامل فرويد أساساً مع حالات الاضطراب الأخلاقي للفرد الإنساني ، وهذه حالة يصعب إعادة خلقها في المختبر ، والتحليل النفسي لايستطيع أن يوفر لنا مثل هذه الاختيارات ، فهو أساساً منهج "للتشخيص الإكلينيكي" أكثر ارتباطاً بالإجراءات

الكشفية فيه بالمناهج التجريبية التي تعمل - في صورتها المثالية - على تحديد الشروط التي يحدث بمقتضاها سلوك معين ، ونختبر ذلك بتغيير هذه الظروف بطريقة منظمة (المتغير المستقل والمتغير التابع) . والتداعي الحر لايتضمن المراجعة الكافية لتميز المعالج في التفسير ، أو إذعان المريض لهذا التفسير ، ومع ذلك فإن فرويد قد أثر تأثيراً عظيماً في التفكير السيكولوچي ، ربما يرجع تأثيره في علم نفس الطفل إلى أن وصفه للنمو الانفعالي والاجتماعي للطفل قد وفر إطاراً متماسكاً لعدد من الحقائق المعزولة في وقت لم يكن هناك سوى القليل من التفسيرات المتماسكة لهذه الحقائق ، أو لم يكن لها تفسير بالمرة .

وقد أدت تفسيرات فرويد للتخيل واللعب باعتبارها إسقاطاً للرغبات ولإعادة تمثيل الصراعات والأحداث المؤلمة للسيطرة عليها إلى نشوء وسائل لتقدير وقياس الشخصية على أساس الافتراض بأن اللعب والخيال يكشفان الشيء الكثير عن الحياة الداخلية للفرد ودوافعه . وقد استخدم اللعب التخيلي أو الإيهامي مع الدمى وتأليف القصص عن الصور أو بقع الحبر ووسائل إسقاطية أخرى ، استخدمت كلها للتشخيص الإكلينيكي وفي البحث العلمي ، أما التأثير المباشر لوجهات نظر فرويد عن اللعب فقد كانت في الأشكال المتنوعة من طرق علاج الأطفال المضطربين وهي مشتقة من التحليل النفسي ذاته ، ومعظمها يستخدم اللعب التلقائي حيث يكون بعضه كبديل "للتداعي اللفظي الحر" عند الكبار ، وبعضه الآخر كنوع من التفريغ أو التطهير أو كوسيلة مساعدة على التواصل مع الأطفال أو ببساطة لكي يمكن ملاحظتهم ومن هنا نجد معظم البحوث المنشورة تهتم اهتماماً كلياً تقريباً باستخدام اللعب كوسيلة للبحث في الشخصية ، وفي تشخيص وعلاج الأطفال المضطربين نفسياً .

تفسيرات نظرية "النمو العقلي المعرفي" لجان بياجيه * للعب

نظرية بياچيه في اللعب مرتبطة عن قرب بتفسيره لنمو الذكاء لدى الفرد ، ويعتبر النمو العقلي – ليس مجرد إضافة لمكتسبات جديدة وإنما هو خلق تركيب للجهاز العقلي، الذي يمكنه القيام بالعمليات الفكرية ، ويرى "بياچيه" أن "المرحلة" هي خطوة في طريق النمو تضم عدداً من المكتسبات التي يقوم نظامها على التوافق مع مراحل السن التي يجتازها الطفل ، والتي تعكس كل مرحلة منها مدى اتحاد المكتسبات الجديدة مع سابقتها . إنما يؤدي إلى نشوء التركيبات العقلية التي تتميز كل منها بخصائص معينة تتفق مع مرحلة العمر العقلي التي يجتازها الطفل ، كما أن كل تركيب سابق فيها يندمج في التركيب التالي له ويترتب على ذلك أن كل مرحلة تتميز عن الأخرى تركيب جامع أي بنظام عقلي يسمح بممارسة نشاط فكري معين .

ويلاحظ بياچيه أن كل مرحلة تتضمن قدراً من "الإعداد" وقدراً من "الإنجاز" فالتراكيب العقلية لاتخضع للتغيير أو التعديل بطريقة عنيفة أو مفاجئة ، بل إن التغيرات تحدث تدريجياً وبصفة مطردة إلى أن تصل إلى المرحلة العملية التالية، وبعبارة أخرى فإن نظام تطور التركيبات العقلية وتغيرها ليس إلا وليد عملية الإضافة بالنسبة للتركيبات القديمة . على أن العناصر المضافة لاتكون بالضرورة ثابتة ثبوتاً راسخاً ، بل يمكن للتركيب أن يفقدها بعد ذلك . ومن هنا تظل التركيبات الجديدة هشة مجردة من عنصر الصلابة . (عبد الفتاح صابر ، ١٩٨٨).

ويسلم بياچيه بوجود عمليتين يعتقد أنهما أساسيتان لكل نمو عضوي ، وهما : "التمثل Assimilation والموائمة Accomodation " وأبسط الأمثلة على "**التمثل**" هو "الأكل" فالطعام يتغير في أثناء عملية إدخاله للجسم بعملية "الأيض" أو "التمثيل الغذائي" ويصبح الأكل جزءاً من الكائن العضوي . أما "**الموائمة**" فهي توافق الكائن العضوي مع العالم الخارجي كما يتضح مثلاً في وضع الجسم ، وفي تغيير الطريق لتجنب عقبة ، أو في انقباض عضلات العين في الضوء المبهر . وتتكامل هاتان العمليتان وتتضمن كل منهما الأخرى ، وهناك عدد من العمليات البدنية الكيميائية التي تحدث في

(*) چان بياچيه Jean Piaget ولد عام ١٨٩٦ – عمل أستاذ لعلم النفس في جامعة چنيف بسويسرا ومديراً لمعهد روسو Rousean وتوفى في أواخر سبتمبر عام ١٩٨٠ عن عمر يناهز الرابعة والثمانين.

الكائن العضوي لكي توائم بينه وبين نوع الطعام الذي سيتقبله ، وتغير في نفس الوقت ماتم هضمه .

ويستعمل بياچيه مصطلحي "التمثل" و "الموائمة" بمعنى أوسع لكي ينطبق على العمليات العقلية . فيشير "التمثل" إلى أي عملية يغير بها الكائن العضوي المعلومات التي يستقبلها ، بحيث تصبح جزءاً من التكوين المعرفي لديه ، على هذا النحو يكون هضم المعلومات . أما "الموائمة" فتعني أي توافق يكون على الكائن أن يقوم به إزاء العالم الخارجي حتى يتمثل المعلومات . ويرجع النمو العقلي إلى التبادل المستمر النشط للأدوار بين التمثل والمواءمة . ويحدث "التكيف" الذكي حينما تتوازن العمليتان أو تكونان في "حالة اتزان أو التوازن Equilibrum فهي توضح أن التركيب الجديد قد تم إنجازه وأنه يؤدي وظيفته بطريقة مرضية . والتوازن Equilibration – كما يراه بياچيه – ليس حالة استاتيكية (ساكنة) وإنما هو موقف ديناميكي .

غير أنه حينما لايكون التمثل والموائمة في "حالة اتزان" فإن الموائمة أو التوافق مع شيء ما يمكن أن يتغلب على التمثل . وهذا ماينتج عنه المحاكاة ، وبالمقابل فإن التمثل قد يتغلب بدوره كما يحدث عند ملائمة الانطباع مع الخبرة السابقة ، وتكييفها لحاجات الفرد ، وهذا هو "اللعب" إنه تمثل خالص يغير المعلومات المتحصلة لتتلائم مع متطلبات الفرد . ويكون اللعب والمحاكاة جزئين متكاملين لنمو الذكاء . ويمران نتيجة لهذا بنفس المراحل .

ويميز بياچيه أربع فترات رئيسية في النمو العقلي ، ينقسم كل منها إلى عدد من المراحل الفرعية ، فنجد :

أولاً : المرحلة الحسية – الحركية : Sensorimotor Period

وتبدأ من الميلاد وحتى حوالى الشهر الثامن عشر من عمر الطفل . ويبدأ الطفل تبعاً لما يراه بياچيه بانطباعات غير متآزرة تأتيه من حواسه المختلفة التي لايكون قد أصبح بعد قادراً على تمييزها عن استجاباته من الأفعال المنعكسة . وهو يكتسب تدريجياً أثناء هذا الوقت الإحساس والتآزر الحركي والتوافقي اللازمين لإدراك الأشياء ومعالجتها في المكان والزمان وأن يرى الترابط السببي بينها .

ثانياً: المرحلة التصويرية - الحدسية (ماقبل العمليات):

Preoperational Period

من حوالى سن السنتين إلي سن السابعة أو الثامنة حيث تتكرر هذه الإنجازات على المستويين الرمزي واللفظي . فبدلاً من مجرد القدرة على تخيل الأشياء في حالة غيابها ، يتعلم الطفل أن يرمز إلى عالم كامل من الأشياء والعلاقات بينها ، ولكنه لايزال غير قادر على أن ينظر لهذا من وجهة نظر أخرى إلا وجهة نظره الخاصة به . وهذا التمركز حول الذات Egocentrism ليس هو الذاتية أو الأنانية ، ولكنه اهتمام إجباري بجانب واحد من أي واقعة ، وهذا مايجعل التفكير المنطقي مستحيلاً حيث أن العمليات المنطقية تتضمن القدرة على عكس أجزاء سلسلة من التفكير ورؤية ما تتضمنه من خلال عدد وجهات النظر. والطفل لايستطيع في هذه المرحلة تجميع الأشياء على أساس خصائصها المشتركة فهو يصنف الأشياء بطريقة توفيقية ، ويضع شيئاً إلى جانب شيء آخر لأن شيئاً من كل منهما قد جذب انتباهه ، ويعطي أسباباً لما يقوم به من أفعال بطريقة مشابهة ، أما مفاهيم العدد والكم والزمان والمكان فهي مفاهيم قبل - منطقية.

فإذا ملأنا إنائين متماثلين بسائل ما حتى مستوى واحد ، ثم فرغ أحدهما بالتساوي في إنائين آخرين متماثلين ، فإن الطفل الصغير سينفي أن السائل في الإنائين متساو في كميته مع السائل الذي كان في الإناء الأول . ذلك أنه ينتبه فقط إلى جانب واحد من المسألة وهو ارتفاع مستوى الماء في الآنية . وهو غير قادر حتى الآن على الأداء العقلي القائم على العودة بالعملية إلى الخلف . وهي أن يقوم في الخيال بتفريغ السائل في الإنائين النصف ممتلئين معاً .

ثالثاً: مرحلة العمليات العيانية (المحسوسة، الملموسة) :

Concrete Operational Period

من سن السابعة إلى الحادية عشر ، وفي هذه المرحلة يقوم الطفل بعمليات متكاملة تتناول الأشياء والمواقف بالترتيب والتصنيف وإدراك العلاقات بينها ، كما يدرك ويلم بفكرة ثبات الأشياء مهما طرأ على شكلها الظاهري من تغيرات غير جوهرية ، وفي هذه المرحلة يلم الطفل بمفاهيم الكم والمساحة ، والمفاهيم الهندسية والعددية ، ومفاهيم الزمن، والعملية والوزن والمسافة ، ولكن إلمامه لها مازال أسير الواقع الذي يعيش فيه الفرد

ولايتخطاه إلى الأفكار أو المبادئ العامة . ولذا ينصح المعلمون بأن يكثروا من استخدام الوسائل السمعية والبصرية التي تتيح للطفل الإلمام بالمفاهيم العلمية والحياتية عن طريق الخبرة الملموسة .

رابعاً: مرحلة العمليات الشكلية أو المجردة: Formal Operational Period

من سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة ومابعدها يصبح الطفل قادراً على عكس العمليات في ذهنه ، ولكن هذا يحدث فقط في الحالات العيانية ، فمع النمو يصبح الانتباه (لامركزياً) وتصبح العمليات القابلة للقلب الذهني ممكنة في البداية ثم متآزرة مع بعضها البعض بحيث يمكن رؤية علاقة معينة على أنها مثال على فئة بأكملها وتصبح هذه العمليات في سن المراهقة فقط مجردة تماماً عن كل الأمثلة العيانية . ويمكن التوصل إلى البرهان المنطقي الصوري الذي لاتكون الوقائع متعلقة به .

وتتكون المفاهيم في كل مرحلة بالخبرة ومن خلال تبادل الأدوار والتوازن بين أنشطة التمثل والتواؤم ، فالخبرة وحدها لاتكفي ، وهناك حدود فطرية للنمو في كل مرحلة ترجع جزئياً إلى مرحلة نضج الجهاز العصبي المركزي للفرد . كما تعزي جزئياً إلى خبرته في كل من البيئتين المادية والاجتماعية ، ويكون التعاون مع الآخرين وتبادل الأفكار فيما بعد ، أمراً هاماً لأنه يجعل الفرد ينظر إلى الأشياء من خلال العديد من وجهات النظر المختلفة ، وهذا أمر جوهري لرؤية المضامين والتناقضات المنطقية .

ويبدأ اللعب في المرحلة "الحسية – الحركية" ويقوم تقدير بياچيه لهذا على أساس الملاحظات التفصيلية والتجارب المحكمة من الناحية المنهجية ، والتي أجراها على أطفاله الثلاثة بين سنتي (١٩٢٥ ، ١٩٢٩) وتبعاً لما يراه بياچيه فإن الطفل حديث الولادة لايدرك العالم في شكل أشياء دائمة توجد في المكان والزمان وفي إرجاع الطفل الوليد يكون الحكم عن طريق الاختلاف – فالزجاجة التي تكون غائبة عن النظر بالنسبة له هي زجاجة فقدها إلى الأبد . وهو قد يتابع نقطة الضوء المتحرك حينما تكون في مستوى نظره ، ولكن لايكون هناك أي استجابة لها حينما تختفي ، وحينما يرضع الطفل بعد ذلك بقليل لايكون ذلك فقط استجابة لإثارة فمه، ولكنه يقوم بحركات المص في الفراغ ويستمر في التفرس في شيء ملفت للانتباه إلى أن يختفي عن نظره . وكل هذا لايعد

مجرد استمرار في لذة التغذية والنظر .

والأن يبدأ سلوك الطفل يتجاوز مرحلة الأفعال المنعكسة . إذ أصبحت عناصر جديدة مدرجة في الرجع الدائري بين المثيرات والاستجابات ، ولكن تظل أنشطة الطفل مجرد تكرار لما فعله من قبل . ويسمي بياچيه هذا "بالتمثل الاسترجاعي" وهو عمل ...، تم من قبل حينما تكون مثل هذه الأفعال جيدة داخل حدود قدرة الطفل ... ومثل هذه الأنشطة التي تكون "مقصودة لذاتها" هي بشائر اللعب .

ولم يكن بياچيه بحاجة إلى افتراض نزعة خاصة للعب . حيث إنه ينظر إليه كمظهر "للتمثل" "أي أنه تكرار لإنجاز ما حتى تتم مطابقته وتقويته" . ففي الشهر الرابع من الحياة تصبح الرؤية واللمس متسقين ، ويتعلم الطفل أن دفع الدمية المدلاة من فراشها سيجعلها تتأرجح أو تحدث صوتاً . وبمجرد تعلمه لهذا الفعل سنجد أنه يكرره مرة بعد أخرى، وهذا هو اللعب .

وتتبع اللذة "الوظيفية" لذة أن "يكون المرء سبباً" في تكرار الأفعال بمجرد السيطرة عليها ، ذلك أثناء المراحل الفرعية المتتالية في المرحلة "الحسية - الحركية" .

وحينما يتم تعلم كشف الأغطية عن الدمى والأشياء الأخرى لاكتشافها ، يصبح كشف الأغطية والستائر في حد ذاته لعبة مثيرة لسرور الطفل في الشهر السابع وحتى الشهر الثاني عشر . وفي هذا الوقت أيضاً فإن أي نتيجة يصل إليها الطفل بطريقة عرضية ، يمكن أن يقوم بتكرارها بشكل أقرب مايكون إلى الطقوس . فاللعب لم يعد مجرد تكرار لما كان ناجحاً ، ولكنه يصبح تكراراً مع تنويعات ، ورغم هذا فما أن يبلغ الطفل مابين الشهر الثاني عشر والشهر الثامن عشر من عمره حتى يكون هناك من التجريب النشط المنتظم . ففي هذا الوقت تكون الاحتمالات المنوعة لما يمكن عمله بالأشياء قد أصبحت متسقة ، وهذا ما يسمح للطفل بأن يميز أفعاله عن الأشياء التي توجه إليها . "وهذه هي بداية الاستكشاف المنظم" والسعي وراء كل ماهو جديد .

اللعب الرمزي أو الإيهامي :

يميز اللعب الرمزي أو الإيهامي مرحلة الذكاء التصوري التي تبدأ من حوالى سن السنتين إلى السابعة من العمر ، وتقوم نظرية بياچيه عن هذه المرحلة على أساس ملاحظاته للكلام التلقائي للأطفال ولإجاباتهم عن الأسئلة ، وعلى تجارب أكثر حداثة على مفاهيم الأطفال عن العدد والمكان والكم وما إلى ذلك . وسنجد ابتداء أن التفكير يتخذ شكل الأفعال البديلة التي مازالت تنتمي إلى نهاية مرحلة النمو "الحس الحركي" فيستخدم قطعة قماش معقودة كما لو كانت طفلاً رضيعاً . كما تستخدم الأفعال الملائمة لشيء ما إزاء شيء آخر بديل عنه . وتقدم هذه الأفعال المدمجة في الذات مقام الشيء كرموز عيانية ، ولكن فيما بعد تعمل كإشارات تدل على الشيء أو تعنيه .

ويكون للعب الرمزي والإيهامي نفس الوظيفة في نمو التفكير التمثيلي كما كانت وظيفة اللعب التدريبي في المرحلة "الحسية - الحركية" إنه تمثل خالص . ونتيجة لهذا فإنه يكرر وينظم التفكير في شكل صور ورموز تمت السيطرة عليها من قبل مثلما يحدث في توجيه الأسئلة لمجرد السؤال . وفي رواية الحكايات لمجرد الإحساس بالمتعة في روايتها ويؤدي اللعب الرمزي أيضاً وظيفة تمثل الخبرات الانفعالية للطفل وتقويتها . فأي شيء على درجة من الأهمية حدث من قبل يعاد استرجاعه في اللعب . ولكن ما حدث في الواقع يحرف في اللعب حيث أنه لم يتم القيام بأي مجهود للتكيف مع الواقع .

ورغم هذا فإن الطابع الخاص للعب الإيهامي يشتق من الطابع الخاص للعمليات العقلية للطفل في هذه المرحلة أي "وضعه المتمركز حول الذات" ، وبالطابع الفردي الزائد للصور والرموز التي يستخدمها . ويصبح اللعب الإيهامي أثناء المرحلة التصورية بشكل متتابع أكثر تفصيلاً وتنظيماً ، ومع الخبرة المتزايدة بالبيئة المادية والاجتماعية يوجد تحول نحو تصور الواقع أكثر دقة . وبذا يصبح اللعب تركيبياً ومتكيفاً مع الواقع ويكف عن أن يصبح مجرد اللعب فحسب . ويصبح الطفل في نفس هذا الوقت أكثر تكيفاً في الناحية الاجتماعية .

اللعب الجماعي والألعاب ذات القواعد :

حول سن السابعة حتى الحادية عشرة من العمر تتعدل الرموز والمعتقدات الفردية من خلال التعاون مع الآخرين ، ويحدث جزئياً نتيجة لهذا أن يصبح الاستدلال واستخدام الرموز أكثر منطقية وموضوعية ، ويصبح اللعب الآن محكوماً بالنظام الجماعي وقوانين الشرف ، ولذلك فإن الألعاب ذات القواعد تحل محل اللعب الفردي والرمزي الإيهامي للمرحلة السابقة المبكرة ، ورغم أن الألعاب ذات القواعد تتبنى بشكل اجتماعي وتبقى حتى سن الرشد ، إلا أنها مازالت تبدو تمثل الواقع بدلاً من التكيف للواقع .

فقواعد اللعبة تجعل إشباع الفرد في إنجازه الحسي - الحركي والعقلي وانتصاره على الآخرين إشباعاً مشروعاً ولكنها ليست مكافئة للتكيف الذكي للواقع .

مفاهيم مستفادة من نظرية بياجيه في اللعب :

يستفاد من هذه النظرية عدد من المفاهيم هي :

١- أن اللعب عملية هادفة وعضوية ، تسعى إلى تكيف الفرد مع ذاته ومع عالمه وهي الصحة النفسية من اللعب .

٢- أن اللعب عملية مرتبطة بالنمو العقلي المعرفي عند الفرد .

٣- أن اللعب عملية تعليمية ، يمكن الإفادة منه في عملية التعليم والتعلم.

٤- أن اللعب صورة الحيوية والنشاط الفاعل لدى الكائن الحي .

٥- أن اللعب عملية منظمة ومنضبطة وليس نشاطاً عشوائياً .

٦- أن اللعب عملية حسية - حركية ذات بناء نفسي نشيط .

اللعب في نظريتي الجشطلت والمجال

يعتبر علماء النفس الألمان الثلاثة "فرتهيمر" و "كوفكا" و "كوهلر" الذين كانوا يبحثون في الإدراك في العشرينات من هذا القرن مسؤولين عن وصف العمليات النفسية بمصطلح "الجشطلت" الذي يعني حرفياً ، شكل أو صيغة أو تكوين كلي Figurs or Configuration ، وقد أظهر عدد من نتائجهم التجريبية اختلافاً مع النظرة السابقة عليهم التي تفسر الإدراك على أساس أنه إحساسات منفصلة . وترى مدرسة الجشطلت أن

سلوك الحيوان والإنسان هو وظيفة للمجال الكلي أو الموقف الكلي في أي لحظة محددة، وليس وظيفة لمثيرات منفصلة .

وقد طبق "كوفكا Koffka "في كتابه سنة ١٩٢٤ مبادئ مدرسة الجشطلت على نمو الطفل ، ويتضمن أحد هذه المبادئ أن الاستجابة تثار بمجرد أن يحدث الإدراك لأن كلاً منهما ينتمي إلى شكل واحد . فرؤية البيانو وضرب مفاتيحه ينتميان إلى نمط واحد، ولهذا فإن الإدراك يثير الاستجابة على الفور ، والمرور بجرس الباب يجعل الطفل يرغب في دقه ، فهناك علاقة بنائية مباشرة بين إدراك نمط معين والفعل الملائم له . وهذا مايصلح لتفسير المحاكاة كما تظهر في مناغاة الرضيع استجابة للكلام ، وتنظيف الطفل أو الشمبانزي للأثاث أو استخدامها لأحمر الشفاة ، وإدراك النتيجة يثير النزعة لنفس العمل عند الملاحظ "المشاهد" لأن الفعل هو جزء من نموذج كلي .

ويحدث اللعب التخيلي لأن عالم الطفل أقل تمايزاً عن عالم الراشد ، والطفل لايرى أي تناقض في أن يهدهد أو يجلس على عصا كما لو كانت طفلاً رضيعاً . فمن الممكن لقطعه الخشب أو الدمية أن تهدهد ، أما عن تطابق ملامحها الأخرى مع مفهوم "الوليد" فهو أمر غير متعلق بالموضوع . فالطفل لايجعل لعالمه أرواحاً وإنما هو فقط لم يتعلم بعد تمييز ماهو حي بما هو غير ذلك . ولما كانت مدركاته أقل تمايزاً من الكبير ، لذا يقوم بأفعال تبدو بالنسبة للراشدين ملائمة للموقف .

وقد قام "كيرت ليفين Kurt Levin " (١٨٩٠ - ١٩٤٧) الذي كان في الأصل أحد أعضاء مدرسة الجشطلت في برلين بتوسيع وتنمية الكثير من مفاهيم هذه المدرسة في "نظرية المجال" فسلوك الفرد يعتمد على الموقف الكلي الذي يجد نفسه فيه . ويختلف في استجاباته تبعاً لسنه وشخصيته وحالته الراهنة وكل العوامل الموجودة في بيئته لحظة معينة . ويتوقف اعتبار منطاد ما على أنه دمية مسلية أو شيء ينطوي على خطر على سن الطفل ودرجة نموه ، كما يتوقف على السياق الذي يراها فيه . وقد يكون الطفل سلبياً في موقف ما خجولاً في موقف ثان ، وعلى سجيته في موقف ثالث ، وقد يحول حضور الأم الموقف المفزع بالنسبة للطفل الصغير إلى موقف سار .

ويختلف عالم الطفل حينما يكون متعباً أو جائعاً . كما أن هذا العالم يكون

مختلفاً بالنسبة إليه في سن السنتين عنه بالنسبة إليه في سن الرابعة حتى ولو كانت الخصائص الطبيعية للبيئة قد بقيت كما هي .

وتبعاً "لليفين" فإن علم النفس ليس هو النظام الوحيد الذي تحلل فيه الحقائق التي يعتمد بعضها البعض بشكل كلي . فهذا هو نفس الحال في علم الطبيعة أيضاً ، فالمجال الفيزيائي يوصف بمصطلحات القوى المتبادلة التأثير . والأمر مشابه لذلك في الموقف النفسي الكلي ؛ حيث يمكن أيضاً أن يشار إلى الحقائق الخاصة بالشخص وبيئته على أنها مجال من القوى . والبناء الدينامي لهذا المجال يمكن أن يوصف بمصطلحات المفاهيم الرياضية الطبوغرافية أو بمفاهيم الهندسة الفراغية وتحدد التوجهات Vectors في المجال الطبيعي القوي من خلال خصائص مثل الاتجاه والقوة . ويتحدد اتجاه أفعال الطفل بواسطة التكافؤات Valences الإيجابية والسلبية في المجال السيكولوجي . فاللعبة التي يكون لها مكافئ إيجابي هي تلك التي يقترب منها أما الشيء ذو القيمة السلبية فهو الذي يؤدي به إلى الانسحاب ، ويمكن أن يعبر الرسم عن الميل Interest مثلاً بتصور موقف يوجد فيه دمية في مكان معين ، وتقاس جاذبية هذه الدمية بعدد الحركات التي يقوم بها الطفل في اتجاهها ومن الممكن اكتشاف تأثير العقبات على سلوكه بإغلاق الممر المباشر للطفل نحو لعبة جذابة . وكلما صغر الطفل قل تمايز حاجاته ونشاطاته والدور الذي تلعبه الأسرة والأصدقاء ويكون النمو في اتجاه الوصول إلى تمايز أكبر . وتكون الحدود في المجال السيكولوجي للطفل أقل ثباتاً عنها في مجال الراشد . فهو أكثر قابلية للتأثر بسهولة وتوجد أيضاً طبقات أفقية في مشروعات الواقع وطبقات متنوعة مما هو غير واقعي ، وأكثر هذه المشروعات وهماً هي مشروعات الأحلام والرغبات حيث يمكن للفرد أن يقوم بما يشاء ويحصل على مايرغب فيه في الخيال . وتنتج بعض خصائص لعب الأطفال من خلط الواقع بالرغبات ، فيكون معنى الأشياء والأدوار الخاصة للطفل مختلفة. فقطعة من الخشب يمكن أن تهدهد كطفل صغير في دقيقة ويلقي بها في الدقيقة التالية.

ورغم أن نظريات (الجشطلت والمجال) لم تعد اليوم مقبولة بوجه عام كنماذج كافية إلا أن تجارب مدرسة الجشطلت قد ساعدت على إحداث ثورة في نظريات الإدراك والتفكير تترجمه المشكلات النفسية إلى مسائل من الاتجاه والقوة للمجموعات الفرعية في مجال طبيعي قد أنتج بعض التجارب الهامة .

الفصل السابع

اللعب والتشخيص النفسي

اللعب والعلاج النفسي

التعلم عن طريق اللعب

اللـعــب والتشخيص النفسي

تقول (ميلاني كلين Melanie Klaine) : "إن طبيعة عقل الطفل البدائية تجعل من الضروري البحث عن طريقة من طرق التحليل تتفق وهذه الطبيعة. وهذه الطريقة نجدها في التحليل النفسي القائم على اللعب، فعن طريق هذا التحليل النفسي نصل إلى أعمق خبرات الطفل المكبوتة، وإلى أعقد حالات التثبيت وبهذا نستطيع أن نؤثر تأثيراً جوهرياً على نمو الطفل. والاختلاف بين طريقة التحليل القائم على اللعب وطريقة التحليل النفسي للكبار اختلاف في الأسلوب وليس في الأسس التي يقوم عليها كل منهما.

مقدمة:

اللعب حياة الطفولة، إذ أنه وسيلة الطفل الطبيعية في تفهم مشاكل الحياة التي تحيط به، والتي تفرض نفسها عليه في كل لحظة فمن طريقة يكتشف الطفل البيئة التي يعيش فيها، ويوسع من معلوماته عنها، ويزيد من مهاراته ويعبر عن أفكاره ووجداناته (انفعالاته). ووظيفة اللعب لاتقتصر على مجرد تفهم الحياة والتعبير عن مايدور في أعماق نفسه، بل أنه عامل هام من عوامل التكيف الضروري بين الطفل والبيئة التي يعيش فيها سواء كانت هذه البيئة مادية أو اجتماعية وسواء كان التكيف جسمياً أو نفسياً أو اجتماعياً.

ومن هذه المحاور الثلاثة التي تدور حولها وظيفة اللعب أي (الفهم والتعبير والتكيف) تظهر لنا أهمية اللعب سواء في ميدان التربية أو في مجال العلاج النفسي أو في دائرة الخدمة الاجتماعية للأطفال. ونجد أن اللعب من حيث هو تعبير عما في النفس يساعدنا أعظم المساعدة في تشخيص الأمراض النفسية في حين تقصر بنا الطرق الأخرى عن الوصول لهذا الغرض، كي أننا نجد أنه هو الوسيلة التي يعتمد عليها العلاج أياً كان موضوعه وطبيعته فهو باعتبار أنه عامل التكيف بين الطفل والبيئة المحيطة به يقدم لنا العامل الهام في العلاج النفسي، وهذا العامل يتلخص في أنه يساعد الطفل على تكوين فلسفة خاصة به في الحياة وهو الهدف الذي ترمي إليه التربية والتي تحاول أن تجعله متفقاً مع أهداف المجتمع ومبادئه.

نشأة التشخيص النفسي باللعب :

يرجع الفضل في اكتشاف مااللعب من قيمة في تشخيص حالات الانحراف النفسي والأمراض العقلية إلى مؤسس التحليل النفسي (سيجموند فرويد Sigmund Freud) الذي قام بتحليل طفل صغير (هانس) تحليلاً نفسياً وقيامه بهذا التحليل كان نواة التحليل النفسي القائم على اللعب. وكان سبباً في وجوب اتباع أسلوب خاص في عملية تحليل الأطفال غير الأسلوب المتبع في تحليل الكبار. ومن الحالات التي عالجها (فرويد) والتي دلت على ما للعب من قيمة تشخيصية، الحالة التي ذكرها في كتابه (ماوراء مبدأ اللذة) وهي حالة طفل لاحظ عليه أنه كان يلعب باستمرار بلعبة مربوطة بخيط، كان يقذف بها ثم يعود فيجذبها بواسطة الخيط وكان عندما يقذف بها يصيح صيحة تدل على انزعاجه، في حين أنه كان يصيح صيح الفرح والانتصار عندما يجذبها نحوه، ومن الواضح أن عملية قذف الأشياء ماكانت لتثير الملاحظة إذا صدرت عن طفل يقل عمره عن اثني عشرة شهراً.

ولكن هذا الطفل كان قد تجاوز السنة والنصف عمراً وكانت انفعالاته في أثناء لعبته واضحة غير مألوفة وكان من المعروف عنه أن والدته كانت تتركه لفترات طويلة. ومن هنا كان من الضروري أن نبحث عن المعنى الرمزي الذي تتضمنه هذه العملية، والانفعالات المصاحبة لها. وقد فسر (فرويد) هذه العملية على أساس أنها تمثيل لغياب الأم ثم عودتها المصحوبة بالسرور، وبذلك كان الطفل يخفف عن طريق لعبته من الصراع الداخلي (الحب والخوف) بأن يظهره في حياته الشعورية وبالتالي كان لعبة تخفيفاً مؤقتاً لحالة القلق التي تسيطر عليه.

وقد لاحظ (كارل يونج Yung) مؤسس مدرسة علم النفس التحليلي مافي لعب طفلة في الرابعة من عمرها من معاني تحليلية.

ومنذ هذا الحين أخذ علماء النفس العلاجي بالاهتمام باللعب من حيث هو وسيلة تساعدهم على تفهم حالة الأطفال المرضي بأمراض نفسية وكذلك من حيث هو طريقة من طرق العلاج النفسي وكان بين من اهتم بهذه الناحية (ميلاني كلين) التي اهتمت بالتحليل النفسي للأطفال ووضعت في ذلك كتابها المشهور (التحليل النفسي للأطفال) وكانت

المواد التي تستخدمها في عيادتها عبارة عن منصة منخفضة توجد عليها عدة لعب خشبية تمثل رجالاً، ونساءً، وأطفالاً، وحيوانات، وسيارات، وعربات، ومنازل، وأوراق، ومقصات، ... إلخ.

ومن هنا أخذت عيادات الأطفال النفسية تهتم باللعب وظهر الأخصائيون في تشخيص الأمراض النفسية للأطفال وعلاجها عن طريق اللعب. وأنشأت مراكز اللعب، وأصبح العلاج عن طريق اللعب يقوم على أساس فردي أو جمعي، وأصبح العيادات السيكولوچية مجهزة باللعب التي يستخدمها الأطفال في ألعابهم.

مميزات استخدام اللعب في الكشف عن نفسية الطفل:

ينبغي علينا قبل أن نبحث في اللعب من ناحية قيمته التشخيصية في الأمراض النفسية أن نعرض **للأسباب التى من أجلها استخدم اللعب فى تشخيص الأمراض النفسية عند الأطفال:**

من المعروف أن علاج الكبار من الأمراض النفسية يتم عادة عن طريق التحليل الذي يستخدم الأحلام والتداعي الحر والذكريات القديمة المنسية ولكن من الواضح أن هذه الطريقة ليست ملائمة في علاج الأطفال الذين لايستطيعون عن التعبير عن أنفسهم وعن انفعالاتهم وأفكارهم عن طريق اللغة كما هو الحال لدى الكبار* ومن ثم وجد أن من الضروري أن نلجأ إلى اللعب نستشف من خلاله مشكلات الأطفال وانفعالاتهم وتخيلاتهم وأوهامهم باعتبار أنه أوضح أساليب التعبير لدى الأطفال وأقربها إلى طبيعتهم وأسهلها بالنسبة لهم.

وهنا يجب أن نذكر أن ملاحظة الأطفال في ألعابهم يجب ألا تقتصر على [نموذج اللعب Play Pattarn] بل يجب أن تشمل الانفعالات التي تظهر عليهم في أثناء اللعب والعبارات التي تصدر عنهم والإشارات التي يقومون بها والمواد التي يستخدمونها هذا إلى أن دلالة كل من هذه تتغير باختلاف أعمار الأطفال وبيئاتهم الاجتماعية والمستوى الثقافي لأسرهم.

(*) على أن هذا لايتنافى مع إمكان إجراء التحليل النفسي عن طريق اللغة على بعض الأطفال في سن الخامسة دون الاستعانة باللعب.

ثمة سبب آخر يدعو إلى تفضيل اللعب على غيره من الوسائل في الكشف عن الصراع النفسي لدى الأطفال. ذلك أن اللعب نشاط حر غير مقيد، فالطفل فيه لايتخذ عادة موقفاً معيناً تمليه عليه التقاليد أو العرف أو الآداب ومن هنا كان من الواجب على المعالج ألا يتدخل في لعب الطفل أو يوجهه أو يلفت نظره إلى بعض مايقوم به أو يشعره بأنه يراقبه لأن هذا كله يفقد اللعب ما له من حرية وبالتالي يفقده قيمته التشخيصية.

على أن هذا لايمنعنا من القول بأن اللعب وحده لايكفي في تشخيص الأمراض النفسية عند الأطفال وإنما يجب أن يصحب هذا دراسة تتبعية لحياة الطفل في أسرته وفي مدرسته وعلاقاته مع والديه إخوته وأقاربه وزملاؤه ... إلخ وكذلك يجب إجراء الاختبارات النفسية المختلفة على الطفل وكذلك الفحص الطبي والعقلي وبذلك نستطيع أن نعرض صورة واضحة للطفل ويصبح لنا الحق بناء على هذا كله في تفسير سلوكه ومعرفة أسباب انحرافه.

اللعب السوي واللعب المرضي:

في أثناء دراسة اللعب توصل المهتمون بدراسة الأطفال وتربيتهم وعلاج أمراضهم النفسية إلى أن لكل مرحلة من مراحل الطفولة ألعابها المتميزة وأن الطفل في أثناء نموه يظهر ميلاً إلى أنواع معينة من اللعب، يمارسها بطريقة معينة وهذا مادعاه علماء نفس الطفل إلى القول بمراحل مختلفة، كل مرحلة منها تقابل مرحلة من مراحل نمو الطفل، وهذه المراحل يمر بها الطفل السوي في أحيانها الطبيعية على شريطة أن تكون الوسائل والفرص التي ترضي حاجاته مهيأة له، فإذا لم تكن هذه الوسائل والفرص مهيأة له كان الطفل قد ينكص إلى مرحلة سابقة عن المرحلة التي تتناسب وسنه، وهذا مالاحظته مس (بويس Miss Boyce) على أطفال مدرسة رالي، أما في حالة الأطفال المصابين بالقلق المرضي فإن اللعب النكوصي يصبح له معنى خاصاً به في كل حالة على حدة ويصبح عرضاً لحالة مرضية معينة كأن يكون دلالة على نزعة عدوانية أو ... إلخ. وقد اختلف علماء النفس في تقسيمهم لأنواع اللعب وكان اختلافهم راجعاً في الغالب - إلى الأسس التي بنوا عليها هذا التقسيم فالبعض بنى تقسيمه على أساس الدوافع المسيطرة على الطفل في كل مرحلة من مراحل نموه وفق تقسيم (ريني Reaney) والبعض الآخر بنى تقسيمه على

أساس أوجه النشاط المختلفة التي تسود نشاط الطفل في كل مرحلة من مراحل نموه.

على أن هذا ليس معناه أن أنواع اللعب المختلفة يعقب بعضها بعضاً بل أن من المشاهد أن أنواع اللعب المختلفة تتداخل فيما بينها إلى حد ما وهذا مايتطلب خبرة عميقة من المعالج حينما يدخل اللعب ضمن وسائله في تشخيص أمراض الأطفال النفسية.

ومن الممكن أن يلاحظ المعالج سلوك الطفل في ألعابه المختلفة إلى درجة تمكنه من أن يقول عن الطفل "أنه يلعب كطفل أصغر منه ... أو أنه يلعب كطفل أكبر منه".

وينبغي أن نلاحظ أن الطفل القلق في لعبه هو الطفل الذي لم ينشأ التنشئة السليمة، والذي لم ترضى حاجاته الملحة في الوقت المناسب، وبذلك لم ينمو نمواً سوياً، وكان لذلك أثره الواضح في لعبة. وتقول في ذلك (مارجريت لوفنفلد Margaret Low-enfeld) أن من خصائص الأطفال العصابيين أنهم قد يقتبسون أي شكل من أشكال اللعب في أي سن، ومثل هذا التناقض يعتبر من خصائص المزاج العصابي طوال الحياة.

والواقع أن اللعب المرضي يمكن أن ندخله بجميع أنواعه تحت نوع واحد شامل هو اللعب النكوصي، ذلك أننا في جميع الحالات المرضية نجد أن الطفل المصاب بمرض نفسي يلعب ألعاباً خاصة بالأطفال الأصغر سناً منه، ويختار لذلك الوسائل التي لايستخدمها من هم في سنه من الأطفال العاديين، ذلك لأن الطفل لم يشبع حاجاته النفسية أثناء مراحل نموه الجسماني وبذلك يظل واقعاً تحت إلحاح لاشعوري يجعله يرغب في أن يلعب ألعاب من هم أصغر منه سناً وهذا مايتفق مع مبادىء نظرية التحليل النفسي في أن كل انحراف نفسي أو مرض عقلي إنما هو تثبيت لمرحلة من مراحل النمو.

ومادام اللعب يعبر عن شخصية الطفل وعما تعانيه هذه الشخصية من انحراف ينشأ عن كبت وصراع فمن الضروري أن نبين اختلاف لعب الأطفال المنحرفين عن لعب الأطفال العاديين، فالطفل المنحرف يقترب من أدوات اللعب بطريقة تخالف طريقة الطفل السوي، فبعض الأطفال المنحرفين يهجمون على اللعب بصورة تدعو إلى الدهشة والاستغراب، وقد يحطمون اللعب بقسوة وعنف ظاهرين، والبعض الآخر يخافون الاقتراب من اللعب وحتى إذا تركوا وشأنهم فإنهم لايقتربون من اللعب - رغم ماهو معروف عن الأطفال من ميل إلى اللعب وقد ترجع أسباب هذا الابتعاد إلى عدم ألفة الطفل باللُعب

واللُعب نتيجة حرمان شديد أو إلى ذكريات مؤلمة عنيفة أو إلى نزعات عدوانية لاشعورية تجعله يحجم عن اللعب خشية مايقوم به من تدمير يؤدي إلى سوء العاقبة.

ويختلف الطفل السوي عن الطفل المنحرف في اللعب، فلعب الأول يمتاز بالطلاقة والحرية والحيوية أما لعب الثاني فقد يتميز بالرزانة والوقار والتزمت مما لايتفق مع سنه، وقد يتميز لعبة بالنشاط الزائد عن المألوف أو التكرار المستمر أو عدم الاستقرار.

أنواع اللعب المرضي:

إن أنواع اللعب المرضي التي سوف نذكرها لاتعني أن هناك تصنيفاً منطقياً جامعاً مانعاً للعب، فاللعب المرضي عرض يصدق عليه كل مايصدق على أعراض الأمراض النفسية. فالمرض النفسي يتخذ صوراً وأعراضاً مختلفة كما أن العرض الواحد قد يكون نتيجة لأمراض مختلفة ولذلك كان من الواجب ألا يقوم تشخيص الانحراف على أساس اللعب وحده بل يجب الرجوع إلى تاريخ الحالة ودراسة البيئة المادية والاجتماعية التي يعيش فيهاالطفل ودراسة قدراته وانفعالاته وميوله ومزاجه.

١- العجز عن اللعب:

ويجدر بنا قبل أن نذكر أنواع اللعب المرضي المختلفة أن نذكر الناحية السلبية منه وهي ناحية العجز عن اللعب: فنحن نقابل أطفالاً لايستطيعون اللعب وهنا يجدر بنا أن نتساءل عن الأسباب التي تؤدي إلى هذا العجز. إن العجزعن اللعب يرجع في الغالب إلى انعدام الأمن المادي أو العاطفي ذلك أن اللعب نشاط سار لذيذ ولكنه في الوقت نفسه وسيلة من وسائل إشباع الحاجات الخاصة بالطفل إذا تصادف وكانت الحياة التي يحياها الطفل بحيث تجعله غير آمن على نفسه فإننا نشاهد الطفل أخذ ينعزل عن البيئة المحيطة به ويركز جهوده في خبراته الداخلية، فيبدأ حياة تملؤها الأوهام وأحلام اليقظة وتأخذ الصلة بينه وبين العالم الخارجي في التضاؤل يومٌ بعد يوم حتى يصبح مجرد التفكير في أن يتعامل مع البيئة ولو أثناء اللعب مثيراً للخوف في نفسه.

وقد يرجع السبب في عدم لعب الأطفال إلى نزعات عدوانية عنيفة تجعلهم لايستطيعون اللعب بالطريقة المألوفة ولكنهم في الوقت نفسه يخشون أن تسيطر عليهم

هذه النزعات العدوانية فيسيئون بذلك إلى من يحبونهم فيلجأون إلى الامتناع عن اللعب، وفي الوقت نفسه يلجأون إلى عالم خيالي يحاولون فيه إشباع حاجاتهم، أي أنهم يشبعون حاجاتهم عن طريق الفكر دون العمل وغالباً مانكتشف أن هذا العالم الذي يعيشون فيه عالم تملؤه الشياطين الذين يريدون أن يقضوا على الطفل قضاءاً مبرماً والملائكة الذين يشاركونهم كل شيء حتى طعامهم. ومن الطبيعي أن تمر على الأطفال العاديين أوقات ينعزلون فيها عن العالم الواقعي ويقيمون لأنفسهم عالماً خاصاً بهم تشبع فيه رغباتهم، ولكن الطفل المنحرف هو الذي يعزل نفسه عن العالم الواقعي عزلاً تاماً ويقطع صلته به مدة طويلة.

٢- *اللعب العدواني:*

وقد يتميز لعب الأطفال المنحرفين بالعدوان والتدمير وفي هذا اللعب يعبر الطفل عن العداوة المستقرة في أعماق نفسه تعبيراً ساخراً ومهما اختلفت نظريتنا الأساسية في تفسير العدوان وقيمته السيكولوچية ومعناه الرمزي، إلا أننا نجد أن العدوان نزعة طبيعية في نفوس الأطفال، وهذا العدوان يتجه عادة نحو الأشياء أو الأشخاص وأحياناً يتجه نحو الذات. غير أنه لايصح أن يعتبر كل لعب عدواني دلالة على انحراف الطفل وشذوذه، فكثيراً مانلاحظ العدوان في ألعاب الأطفال العاديين وخاصة في ألعاب الأطفال الذين أتيحت لهم فرصة اللعب الحر لأول مرة.

ويجدر بنا أن نقارن بين عدوان الطفل المنحرف وعدوان الطفل السوي كما يظهر في اللعب فالطفل السوي قد يكسر لعبة، ويعيث في الأرض فساداً، ويبني القصور ليهدمها وهو عندما يفعل ذلك إنما يعمل على إشباع دوافعه. ولكننا نلاحظ أن هذا العمل لايسبب له سروراً شديداً ولايصاحبه انفعالات قوية ثم أنه لايستمر في العدوان مدة طويلة بل سرعان مايتحول إلى الناحية الإنشائية البنائية في اللعب. أما الطفل المنحرف فإنه يندفع إلى العدوان والتحطيم اندفاعاً لايستطيع مقاومته، وتظهر عليه آثار الانفعالات القوية التي تسيطر عليه، وتبدو عليه آثار التعب السريع أو الإنهاك العنيف نتيجة التوتر النفسي الذي يسيطر عليه.

هذا العدوان الذي يظهر في لعب الطفل كثيراً مايكون دلالة على عدوان مكبوت

موجه نحو أشخاص يحبهم ويخشاهم، أو نتيجة حاجته الشديدة إلى العطف والحنان من والديه أو المحيطين به. وهو بهذا اللعب العدواني قد يخدم رغبة لاشعورية في أن يوقع عليه الجزاء وبذلك يخفف من شعوره بالذنب الناشيء عن رغباته العدوانية اللاشعورية، ويؤكد لنفسه أن هذه العقوبة ليست بالشدة أو القسوة التي كان يتخيلها.

ولنذكر حالة طفل في السابعة من عمره، مدمر عنيد يقضي وقته في غرفته يتلف أثاثها ويمزق مافيها من مفروشات ويلطخ جدرانها بالألوان والطباشير وأصبح يحطم حاجته ويدمر لعبه وظهرت عليه علامات النكوص في سلوكه وبالبحث في تاريخ حياته وجد أن أمه ماتت وهو صغير وتزوج والده سيدة لم تكن تهتم إلا بنفسها وكرهت ابن زوجها فكان لعبة هذا تعبيراً عن النزعات العدوانية التي سيطرت عليه نحو زوجة أبيه ولم يستطع أن يظهرها في شكلها المألوف.

٣- اللعب النكوصي:

وهناك أيضاً ظاهرة اللعب النكوصي. والنكوص ظاهرة نشاهدها في حالة الإصابة بالأمراض النفسية في مظاهر السلوك المختلفة ولكنها قد تظهر في لعب الطفل، فتراه يرتد في لعبه إلى مرحلة سابقة من مراحل اللعب بالنسبة لسنه وهذا النوع من اللعب نشاهده في الأطفال الذين يجدون لذة ويبدون اهتماماً كبيراً في اللعب بالرمل والماء في حين نجد أن الأطفال السويين الذين في سنهم قد تجاوزوا هذه المرحلة بزمن طويل وهذا النكوص لايظهر في تفضيل الطفل لمواد معينة يلعب بها ولكنه يظهر أيضاً في نوع اللعب الذي يفضله فهو قد يتخذ دور طفل أصغر منه وهو بهذا يكشف عن الصراع الذي يعانيه والذي كثيراً ماينشأ من حالات الغيرة من الأخوة الصغار ومن أمثلة هذا النكوص في اللعب حالة طفلة عمرها خمس سنوات ونصف أبعدت عن المدرسة بسبب ميولها التدميرية والاعتداء على المدرسات، وهذه الطفلة بدأ لعبها في العيادة السيكولوچية بأن اتخذت دور المدرسة واعتبرت القائمة على علاجها طفلة صغيرة، وكانت مستبدة تعامل المعالجة معاملة لاتسامح فيها، وتتمسك بمستويات عليا من السلوك ولكنها سرعان ماتغير سلوكها فاتخذت دور طفلة أصغر منها سناً وأصبحت تعتمد على المعالجة، وأخذت في لعبها تنكص إلى مراحل الطفولة الأولى فكانت تنام على الأرض وتتصرف كما يفعل

الطفل الصغير وتعتمد في سيرها على مساعدة المعالجة وتستخدم الأدوات التي يستخدمها الأطفال الأصغر سناً. ولم يحدث كل هذا إلا عندما وثقت الطفلة بالقائمة على علاجها وكان هذا النكوص في اللعب علامة على تقدمها في الشفاء، كما أنه كان دليلاً على أن السبب فيما أصاب الطفلة هو مافرض عليها من مستويات عليا من السلوك في حين كانت الطفلة في مرحلة لاتمكنها من السلوك تبعاً لهذه المستويات وكان الثمن الذي دفع نتيجة هذا التسرع هو المرض النفسي الذي أصابها.

٤- اللعب الحضاري (او الالزامي):

وهذه الظاهرة قد تبدو في لعب بعض الأطفال المنحرفين فنرى بعض الأطفال يبتعدون عن ألعابهم عنل كل ماهو يوسخ ملابسهم، أو نجدهم يرتبون لعبهم في أشكال معينة، أو يرسمون بدقة وبالاستعانة بالمسطرة والفرجار والممحاة أو يلعبون دون إحداث صوت على عكس مايفعل الأطفال العاديون، وغالباً مانجد أمثال هؤلاء محبوبين من ذويهم يصفونهم بحسن الخلق والسلوك وأمثال هؤلاء نجدهم في العيادات السيكولوجية لايقدمون في الغالب على اللعب إلا في كثير من التهيب والحذر ويمارسون نوعاً واحداً من اللعب ويكثرون من تكرار مايقومون به، ولكن المعالج يقرأ في هذا اللعب المعاني التي يحاول الطفل أن يسترها بأدبه الجم وأسلوبه الرزين ولكن سرعان مايهجر الطفل هذا كله حين تصبح هذه الحيل الهروبية لاقيمة لها في حياته.

ونجد أمثلة كثيرة لهذا اللعب في الأطفال الذين يتجنبون ألعاب الصغار وإن كانوا يشتاقون إليها وقد ذكر طفل في الخامسة من عمره أنه كان يحب اللعب بالدمي ولكن هذا لم يحدث إلا عندما كان هو صغيراً؟!

٥- اللعب المشتت:

أحياناً نجد أن لعب بعض الأطفال المنحرفين يتميز بالتشتت، فالطفل لايبدأ في لعبة من الألعاب إلا ليتركها إلى غيرها ولايمسك شيء من اللعب إلا ليقذف به بعيداً ويمسك بغيره وهكذا فهو دائماً تحت تأثير أفكار جديدة ولكنه لايستمر في العمل على تنفيذها حتى النهاية. وهذا اللعب نشاهده لدى الأطفال الذين في حالة قلق شديد أو الأطفال غير المستثمرين عاطفياً وانفعالياً، وغالباً مانجد أن هذا النوع من اللعب يميز

الأطفال المصابين بأمراض عقلية أو نلاحظ على ألعابهم التفكك والبعد عن الحقيقة والرمزية الواضحة في التعبير عن نزعاتهم وخاصة الجنسية منها.

وخلاصة لما سبق فيمكننا أن نقول أن هناك فروقاً واضحة يدركها المختصون بين اللعب السوي واللعب المرضي، وأن اللعب يكشف عن نفسية الطفل ويعبر عن نزعاته المكبوتة، وخبراته المؤلمة والمنسية، كما أنه يكشف عن مصادر التوتر النفسي وعوامل القلق والخوف والأسباب النفسية لما يحدث من اضطرابات جسمية وهو في الوقت نفسه يكشف عن نوع العلاقات القائمة بين الطفل وأفراد أسرته والمحيطين به.

اللعب والعلاج النفسي

لما كان اللعب يعد الوسيلة السوية للتعبير عند الطفل فهو يبدأ منذ سن مبكرة جداً ويغلب فيه الجانب الحركي في أول الأمر ولكن بنمو الطفل وبزوغ قدرته على استعمال اللغة كأداة للتعبير، يقل الجانب الحركي رويدا وهذا الاتجاه في تطور وسائل التعبير عند الطفل تبعاً لسنه (أي من الأداء الحركي أولاً إلى التعبير بالإيماءات الرمزية والكلمات بعد ذلك) له دلالته الكبرى عند تفسير سلوك الطفل، وإن كان الأكثرون من الناس لايذكرون ذلك، فيعاملون طفل السنتين كما يعاملون الصبي في الثانية عشر. وليس من الميسور الفصل التام في وسائل اللعب بين تلك التي تستخدم للدراسة والفحص والتي تستخدم للعلاج، فإننا لانستطيع تجنب التفسير والإيحاء أثناء الفحص كما أن العلاج باللعب يساهم بقسط موفور فيما نصل إليه من فهم لنفسية الطفل وفي دراسة أجريت على أطفال في سن الحضانة (بين الثانية والخامسة) وتستند إلى مانعرفه من أن الحياة الانفعالية للطفل الصغير تدور في الأغلب حول أمه وأبيه وإخوته (المجموعة الأسرية) ومن ثم فإن طريقة اللعب عنده تمثل الأسرة (العرائس والدمي تمثل الأب والأم والطفل). ولما كان موقف الطفل من أسرته يشير إلى اتجاهه التكيفي فيما بعد فقد أمكن التنبؤ ببعض حالات القلق قبل ظهور أعراضه من دراسة الموقف الأسري.

ويلعب الملاحظ أو الملاحظة دوراً أساسياً في الموقف التجريبي يتلخص في المشاركة السلبية مع النشاط في توجيه الأسئلة، ولكنه ينبغي أن يحذر التفسيرات، على أن الملاحظ مع ذلك قلما يخلو من دور معين يسنده الطفل إليه ويتضح في كلماته ونبراته

وصوته وإيماءاته. فهناك الطفلة التي انفصل والداها بالطلاق وتزوج كل منهما زوجاً ذا أبناء فكانت تحس بأنها شقية غير آمنة منبوذة من أبيها، مليئة بالكراهية لأمها ولمدرستها ولأقرانها من التلميذات وقد ظهر ذلك في تجربة اللعب إذ كانت لعبتها المفضلة أن تعكس علاقة (الأم - الطفلة) فتسند إلى الملاحظة دور الطفلة "الشقية" التي تستحق العقاب المسرف الشديد وكثيراً ماكانت تقيم من مقاعد الأطفال فراشاً غير مريح وتطلب من الملاحظة بإلحاح أن ترقد فيه، ومن الواضح أن هذه المطالب إنما كانت تعبير الطفلة عن حاجتها الشديدة إلى إطلاق الانفعالات المرتبطة بعلاقتها غير المرضية بأمها وكل محاولة للحد من ذلك التعبير في سبيل إراحة الملاحظة (مثلاً) كان يحول دون انطلاق تلك الانفعالات، وقد تحسن السلوك الاجتماعي للطفلة تحسناً ملموساً فكان ذلك دليلاً على نجاح الخطة العلاجية.

وينبغي أن نشير هنا إلى أن حرية التعبير عند الطفل يجب ألا تتعدى الحدود التي لايصيب فيها نفسه أو الغير بالأذى وليس من العسير على الطفل أن يقبل القيود المعقولة فإن الحرية المطلقة تثير عنده القلق ولاترضيه. وقد تختلف الثقات في مدى مانبيح للطفل من العدوان الجسمي، فبعضهم يحرمه تحريماً باتاً بحجة أننا لانستطيع أن نكبحه إذا بدأ والبعض الآخر يرى أن قصر التعبير عن النزعات العدوانية على الدمي وغيرها من اللعب وسيلة محدودة للانطلاق، فضلاً عن أنه يشعر الطفل بالرقابة وهو الشعور ذاته الذي قد يكون السبب في مشكلته . أما خشية العجز عن كبح العدوان متى بدأ فإن الواقع لايبررها إذ أن هذا أمر ميسور دائماً وخاصة إذا كانت الملاحظة قد وفقت إلي إقامة صلة الوئام Rapport مع الطفل.

ولسنا نعرف خيراً من لعب الطفل كوساطة للكشف عن العلاقات الأسرية فإن عكس ترتيب الأخوة في اللعب قد يشير إلى المنافسة بين الأخوة أو إلى شعور الطفل بأنه منبوذ (الطفل الكبير الذي يود أن يكون في مكان أخيه الرضيع، أو الطفل الصغير الذي يحسد أخاه الكبير على مكانته) . ومن الخبرات المألوفة عند المشتغلين بالطب النفسي للطفولة ذلك الطفل الذي يذكر اسم أخيه الصغير وعمره وكأنهما له. أما الطفل الذي ينشأ في بيت متهدم فكثيراً مايفصح أثناء "تفكير الرغبة" عن قلقه لعدم وجود أبيه بالمنزل أو عن كراهيته لأمه بوصفها المسئولة عن الانفصال عن الأب وفي الحالتين

التاليتين بعض الإيضاح.

* طفل في الثالثة وانصف من عمره انفصل والداه ولايرى أباه إلا مرات معدودة في السنة، يتخيل أثناء اللعب أنه يستقل القطار إلى منزل الأسرة بالريف فيصل بعد وقت قصير جداً ولكن إلى المدينة التي يعمل بها أبوه، وهو في اللعب لايكتفي بأن يضع والداه على فراش واحد بل يكرر القول بأن أباه وأمه يرقدان معاً "لأن الفراش كبير" كما أنه كثيراً مايظهر الكراهية نحو أبيه (في قوله سأكسر هذا الأب) وكذا نحو أمه.

* وطفل آخر في الثالثة من عمره يعيش في حالة توتر وتوجس لأن والديه (وكلاهما يعمل) قلما يجدان وقتاً للحياة العائلية، اللعبة المفضلة عند هذا الطفل جمع الحواجز عند باب غرفة اللعب حتى لايمكن فتحه قائلاً للملاحظة "أنت الأم وأنا الأب وسنبقى طول الوقت مع أطفالنا".

ويمكن عن طريق اللعب التنبؤ باستجابة الطفل لبعض المواقف الأسرية المستقبلة ومن أوضح الأمثلة على ذلك شعور الطفل بالقلق من مجيء أخ له لم يولد بعد.

وقد أظهرت الملاحظات التلقائية التي يذكرها الأطفال عن اللعب أنها تتضمن الإشارة إلى الأفكار المجردة كالزمان والمكان والاشتقاق والموت والخير والشر والعلاقات معه كذات متميزة (أنا ولست أنت) كما تبين أيضاً أن الطفل الصغير بينما يستغرق في اللعب التخيلي يستطيع أن يميز بين الحقيقة والخيال.

والواقع أننا عن طريق لعب الأطفال نستطيع أن ندرس القلق والمخاوف والأحلام وبقاء العادات الطفلية (مص الإبهام - قضم الأظافر - والتبول الليلي - واللعب بالأعضاء التناسلية) والأسس النفسية لبعض الوظائف الفسيولوجية (مثل النوم والأكل والحركة) وكثيراً من المشكلات الجسمية النفسية.

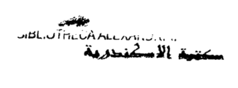
فلعب الأطفال وسيلة لاتفضلها وسيلة أخرى في الإبانة عن سلوك الطفل، أي السلوك من حيث أنه دوافع غريزية تتكيف للمطالب الاجتماعية، وتكامل الفرد يتوقف على توازن هذه القوى، التي يتمثل اضطرابها في الصراع. فالصراع بهذا المعنى يجوز أن يكون مشكلة عقلية هامة أو انحرافاً بسيطاً لايزال في نطاق السواء ولكنه حتى في هذه

الحالة الأخيرة ينبغي أن يعد تهديداً محتملاً للتكيف فيما بعد. والكشف عنه يتيح للطفل ووالديه فرصة التوجيه المفيد الذي يمكن للطفل من استغلال موارده جميعاً كما أنه يقيم العلاقة الانفعالية بين الطفل ووالديه على أساس وثيق.

والطفل أثناء اللعب (يمثل) المشاعر والاتجاهات التي لقيها وأحس منها الألم والخيبة (مثال ذلك الطفل الذي يمثل دائماً دور الأب المعاقب) والتقمص Identifieation هو العملية المألوفة التي يستخدمها الطفل أثناء اللعب التلقائي. وقد يبدو هذا التقمص حقيقياً بالنسبة للطفل ويصل في ذلك إلى درجة يفزع فيها عن خيالاته. إذ أنه حين يتقمص ساحرة أو شيئاً مفزعاً آخر قد يغلبه القلق الذي أثاره بنفسه في التمثيل أثناء اللعب، فهناك الطفلة في الرابعة من عمرها التي تقمصت أخاها وهو في السابعة لأنه على مهارة في القراءة وبعض الألعاب كانت تحسده عليها. ولكنها اغتمت وحزنت ثم أضافت في تعبير المنتصرة ولكنه عنده سناً مكسورة "مشيرة بذلك إلى إحدى أسنانه المقتلعة قريباً، فالطفل يمكن أن يكون في نفس الوقت بالتبادل موضوع خيالاته وهدفها فيختبر بذلك شعور المعتدي والمعتدى عليه معاً ويستخدم الطفل أثناء اللعب أيضاً عملية الإسقاط Projection فيعزو إلى الغير الأعمال التي يشعر بالخطيئة منها. على أن هذه العمليات لاتكون محدودة دائماً فنرى الطفل يصف أحياناً بعض الأعمال (الرديئة) وينسبها إلى نفسه. ثم نراه بنفس السهولة يحولها إلى أخ أو صاحب له.

وينبغي أن يكون الملاحظ على أتم اليقظة وهو يرقب الأطفال أثناء اللعب إذ كثيراً مالايبين سلوكهم مباشرة وذلك حينما يلجأون إلى استعمال إيماءات وألفاظ رمزية على الملاحظ أن يكتشف التفسير الصحيح لها.

وعلى الرغم من أننا نستطيع أن نعرف الكثير عن الطفل من مراقبته أثناء اللعب فإن معرفتنا إياه لاتكتمل إلا ذا ربطنا بين سلوكه وخيالاته في اللعب وبين تعبيره التلقائي الذي يضيف به حقائق جديدة إلى تاريخه، ولنذكر هنا أهمية الأسرة عند النظر في دلالة اللعب كوسيلة علاجية فقد كان الاتجاه منذ أول العهد بحركة توجيه الطفولة إلى تأكيد دور الأسرة إلى جانب الاتصال المباشر بالطفل فإن الطفولة تتميز بالنمو السريع في بيئة حافلة بالعلاقات الانفعالية المترابطة بين الطفل ووالديه وإخوته والاتصال الوثيق



بالأسرة يتيح فرصة ثمينة تعين الوالدين على فهم الطفل والاستبصار بسلوكه ومن ثم على تحسين موقفهما منه.

ومن العوامل الفعالة في العلاج ونتيجته موقف الوالدين منه ومن القائمين به فإذا أحمر الوالدان مقاومة لاشعورية للعلاج بدافع مشكلاتهم العصابية الخاصة فقد يتعذر العلاج ويفشل. ولنذكر أيضاً أن حاجة الوالدين العصابية لبقاء طفلهما مريضاً قد تكون عقبة مستعصية في سبيل العلاج.

ومن هذه العقبات أيضاً نزوع الوالدين إلى اتهام الوراثة بما ينال الطفل من مرض وانحراف مجنبين أنفسهم بذلك تبعة الإهمال أو الجهل. ومنها قلة اكتراث الوالدين بالعلاج وهذا الانفصال عملية دفاعية يهدفون منها إلى إلقاء كل التبعة على عاتق الطبيب ويلقى اللعب كثيراً من الضوء على علاقة الأخوة بعضهم ببعض ومن ذلك أنه قد يكشف عن ارتباط مشكله الطفل بانحراف عصابي عند أحد إخوته فتتاح الفرصة لعلاج الاثنين بل قد يكون علاج الطفل في علاج أخيه العصابي.

ومن العوامل الأساسية في العلاج شخصية المعالج. ومن المتعذر التنبؤ قبل بدء العلاج أيهما أجدى في حالة معينة: أن يكون المعالج رجلاً أو إمرأة وإن كان من السهل. سيان في النجاح أو الفشل، أن نرد النتيجة إلى علاقة الطفل بالبديل الوالدي رجلاً كان أو إمرأة.

الطفل والمعالج:

يحاول الطفل من خلال علاقته بالمعالج، أن يحل مشكلاته مع أسرته أو مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، فالعلاقة بين المعالجة والطفل هي في الواقع أداة العلاج. إذ عن طريقها يسقط الطفل مابنفسه من قلق وكراهية على المعالج، وكثيراً مايحدث وخاصة مع صغار الأطفال، أن يطلق الطفل أثناء اللعب على المعالج "أمي" أو :"أبي" دون أن يدرك التحويل. ومن الممكن استغلال المواقف الإيجابية والسلبية على السواء لمساعدة الطفل على الاستبصار بدوافع سلوكه.

ويؤدي العلاج باللعب في غرفة خاصة هي "غرفة اللعب" وينبغي أن تكون سهلة

التنظيف متينة الأثاث بها أنواع كثيرة من اللعب، كما يجب أن تتيح للطفل فرصة التعبير المطلق (الحر) بأقل قدر مستطاع من القيود. والطفل الذي يقصر اختياره على لعب معينة قليلة إنما يشير بذلك إلى أن هذه اللعب تقابل حاجة عصابية عنيفة عنده. ويمكن الاستدلال على الكثير من مزاج الطفل وسلوكه من اللعب التي يختارها وطريقة استخدامه إياها، فهناك الطفل الذي لايفتأ يختار لعبة واحدة حتى تفرغ شحنته الانفعالية منها ويتضح معناها الرمزي له، وهناك الطفل الذي يقف موقف الدفاع فيحجم عن استخدام اللعب حتى لاتكشف من نفسه أكثر مما يجب. وهناك الطفل الذي يعبث دون هدف بكل لعبة يلقاها لأنه يخشى نزعاته العدوانية، ومثل هذا الطفل يفضل الرسم حيث يلقى المجال فسيحاً للتعبير عن خيالات الكراهية والعداء تعبيراً عاماً في رسوم الحرب والتدمير.

ولعل أكثر العوامل دلالة في العلاج هي عملية "المشاركة" فلأول مرة يرى الطفل نفسه في موقف يفهم فيه مشاعره فهماً واضحاً (وكانت إلى ذلك الحين غامضة عليه) كما يرى شخصاً آخر يقبلها منه دون أن يحمله خطيئتها، ومما يساعده على التخفف والراحة مايلقى من حرية التعبير، ثم إدراك أنه ليس فريداً فيما يعاني من مشكلات. ويمكننا أن نجمل أهمية اللعب في العلاج النفسي فيما يوضحه "حامد زهران ١٩٧٤) في كتابه "الصحة النفسية والعلاج النفسي" من الفوائد المنبثقة عن عمليات الإرشاد والعلاج التي تستخدم اللعب كأسلوب ممكن لتشخيص وإرشاد وعلاج الطفل فيمايلي:

١- يعتبر اللعب في إطار العلاج النفسي مجالاً سمحاً للتعبير عن الدوافع والرغبات ... وغيرها من أشكال الصراع التي يمر بها الطفل.

٢- كما يعتبر مجالاً للتصريف والتنفيس الانفعالي وتخفيف بعض التوترات عنه.

٣- يبين للطفل أن مالديه من مخاوف ومشاعر بالذنب واتجاهات عدوانية ليست من الخطورة كما يجسمها له خياله، فتخف حساسيته لها.

٤- يعلم الطفل كيفية التعبير عن خوفه وغضبه ... بصورة واقعية.

٥- قد يساعد الطفل على استبصار متاعبه، ويجعل منه طفلاً متعاوناً ومشاركاً لأهله وإخوانه في إيجاد الحلول لهذه المتاعب.

٦- قد يترتب عليه "التوجيه" والإرشاد الأسري من أجل تحسين الظروف المحيطة بالطفل

والجو العام لنقل أثر هذا التحسين على حياة الطفل.

٧- يعتبر جو العلاج باللعب من أحسن الأجواء وأفضل الظروف التي تقدم خدمات من شأنها أن تكون فرصاً لكشف ميول الطفل ومواهبه، وجواً مناسباً للتعلم مما يساعد على كشف خفايا الطفل التي قد ترفع من معنوياته وتثبت لديه ثقته بنفسه.

٨- العلاج باللعب يمكن أن يحقق أغراضاً وقائية للطفل، عن طريق تقديم خبرات نوعية مثل تلك التي تهيىء الطفل للانتقال إلى حي جديد أو التي تهيؤه لاستقبال مولود جديد في الأسرة ... وغير ذلك.

في "التعلم عن طريق اللعب"

وسنحاول فيمايلي استعراض بعض البحوث التي تناولت التعلم عن طريق اللعب

- بحث "شارلي هل وولفجانج عام ١٩٧٣ Wolfgang, Charles Hall [١]

قام شارلي هل وولفجانج بدراسة مقارنة بين التلاميذ المتقدمين في القراءة وأولئك المتخلفين فيها، وذلك فيما يختص بأنماط اللعب المختلفة، وقد حاول الباحثان الإجابة على سؤال محدد هو:

هل يختلف لعب التلاميذ القادرين على القراءة عن لعب المتأخرين في القراءة، فيما يختص بالجوانب التالية:

أ- مستوى اللعب الممارس.

ب- القدرة على الحفاظ على النشاط في اللعب.

جـ- القدرة على الاستمرارية في اللعب.

د- عدد اللعب المستخدمة.

هـ- اختيار اللعب.

---

(1) Wolfgang, Charles Hall (1973): An Exploration of therelationship between reading achievement and selected developmental aspects of children's play. Abstracts of dissertation. February 1974, volume 34.

العينـة:

تكونت عينة البحث من ثلاثين تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الابتدائي الذين تتراوح أعمارهم مابين السابعة والتاسعة، وقد تضمنت العينة مجموعتين من التلاميذ: خمسة عشر ممن يجيدون القراءة ومثلهم من المتعثرين في القراءة. وقد استعان الباحثان في تحديد نوعية كل مجموعة باختبار استانفورد التحصيلي الخاص بالسنة الأولى الابتدائية، فعلى أساس أداء التلاميذ للجزء الخاص بالمعاني، استطاعا تكوين مجموعتين متباينتين تمثلان أقصى الاختلاف في القدرة على القراءة، فالمجموعة الأولى تمثل أولئك الذين حصلوا على أعلى الدرجات أي القادرين على القراءة الجيدة، والمجموعة الثانية تمثل أولئك الذين حصلوا على أدنى الدرجات أي المتعثرين في القراءة، كما قام الباحثان بتطبيق اختبار ستانفورد للقدرات العقلية حتى يطمئنا إلى عدم تدخل الذكاء كعنصر في التجريب.

الأدوات المستخدمة:

قام كل تلميذ بأداء اختبار للعب بمفرده، حيث وضعت أمامه منضدة عليها لعب بها رسومات وقطع صغيرة من الخشب ذات أشكال مختلفة، وترك ليلعب، كما طلب إليه أيضاً أن يقوم بسرد قصة خيالية، وقام الباحثان بتسجيل استجابات التلاميذ بالڤيديو لتحليلها فيما بعد.

وقد وضع الباحثان ستة مستويات للألعاب تقوم على نظرية بياچيه، وهي: اللعب الحسي الحركي، البناء البسيط، البناء المتقدم، البناء الرمزي، البناء الرمزي المعقد، البناء الدرامي، كما وضعا سلم تقديري من ست درجات لأداء التلاميذ - أدناها (١) وهي الدرجة الصغرى وأعلاها (٦) وهي الدرجة العظمى - وسجل الباحثان في كل حالة الزمن الذي يستغرقه التلميذ في اللعب، وعدد اللعب التي اختار التلميذ اللعب بها، وقد استخدم الباحثان قانون النماذج المستقلة لحساب مدى دلالة اختلاف متوسطات التلاميذ في كل مجموعة.

النتائج:

أسفر البحث عن عدم وجود فروق دالة بين مجموعتي المتقدمين في القراءة والمتعثرين فيها فيما يختص باختبار أدوات اللعب وعددها، وعن وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٣ في البناء الدرامي، وعند ٠,٠٥ في عدد اللعب المستخدمة في البناء الدرامي وعند مستوى ٠,٠٢ في اختبار اللعب الخشبية وذلك لصالح مجموعة المتقدمين في القراءة.

وقد أمكن للباحثين استنتاج أن المتأخرين في القراءة ينقسمون إلي مجموعتين متباينتين بالنسبة للعب الرمزي، فهناك لاعبون رمزيون بدرجة كبيرة وآخرون غير رمزيين، لايشتركون في اللعب على المستوى الرمزي مما أدى إلى عدم قدرتهم على ضبط النفس بينما نما أقرانهم المتعثرون الرمزيون وحققوا تقدماً.

ويوجه هذا البحث النظر إلى أن اللعب يقوم بدور هام في علاج الكثير من مشكلات التلاميذ الخاصة بالعملية التعليمية، إذ يدفعهم إلى الاستزادة من التعلم واللحاق بغيرهم من التلاميذ المتفوقين، كما أكد البحث دور البناء الدرامي في حياة تلاميذ المرحلة الابتدائية مما يدعو إلى الأخذ بأسلوب اللعب كطريقة حديثة للتدريس ودراسة أثر ذلك على تحصيل التلاميذ وتكيفهم.

في أثر استخدام اللعب على التكيف

بالرغم من تعدد البحوث التي تناولت اللعب لدى الأطفال إلا أن البحوث التي تناولت أثر استخدام اللعب على تكيف الأطفال قليلة نسبياً وسنحاول أن نذكر مثال منها فيمايلي:

- بحث ترنر وجولد سمس عام ١٩٧٤ Terner and Goldsmes [1] قام الباحثان بدراسة (بجامعة يوتا) تناولت أثر استخدام اللعب من مدافع وطائرات على سلوك الطفل.

---

(1) Terner and Goldsmes: Effects of Toy guns and Airplomes on children's Antisocial free play behavior (1974) university of utah. Academic press.

العينة وأدوات البحث:

شملت عينة البحث سبعة أطفال أربعة منهم من الذكور وثلاثة من الإناث في مدرسة حضانة، تتراوح أعمارهم بين أربع وخمس سنوات. قدمت إليهم ثلاثة أنواع من اللعب المختلفة – النوع الأول يضم لعباً عادية، والثاني مجموعة من المدافع، ويضم الثالث مجموعة من الطائرات وكانت فترة اللعب هي نصف ساعة يومياً ولمدة ستة عشر يوماً.

وقد حرص الباحثان أن يكون عدد المدافع مماثلاً لعدد الأطفال، وهي مدافع قابلة للحركة وتصدر أصواتاً عند استخدامها، وأن يكون عدد الطائرات مماثلاً لعدد الأطفال.

وقدم الباحثان الأنواع الثلاثة من اللعب وفق نظام معين يتيح اللعب لكل نوع على حدة في أيام معينة، وبنوعين أو أكثر في أيام أخرى، فقدم على سبيل المثال اللعب العادية من دمي حيوانات وكتب ملونة وأقلام ملونة ومكعبات وصور في خمسة أيام متفرقة تتخلل التجربة، وزاوج مابين المدافع والطائرات في يومين متتاليين وهكذا.

هذا وقد صاحب تقديم المدافع للعب بها سرد قصص عدوانية، وصاحب تقديم الطائرات للعب بها سرد قصص غير عدوانية، فلاحظ الباحثان أن التزاوج بين المدافع والقصص العدوانية قد أدى إلى سلوك غير اجتماعي لدى الطفل، أما التزاوج بين الطائرات والقصص غير العدوانية فقد أدى إلى سلوك اجتماعي لدى الطفل.

وفي هذا المجال فرق الباحثان بين السلوك غير الاجتماعي الشفوي والعضوي وفق ماأخذ به (فشباك Feshback عام ١٩٧١). فالسلوك الشفوي يتضمن السب والسلبية والنقد وإعطاء الأمر والتفاخر والعنف وإيذاء شعور الآخرين. والسلوك العضوي يتضمن ضرب الآخرين ودفعهم، وخطف أدوات اللعب، وتحطيم الممتلكات الشخصية أو ممتلكات الغير وإيذاء الآخرين بأشياء مدببة ومحاولة التخلص منهم، وذكراً على سبيل المثال للسلوك العدواني في مجال البحث أن يصوب طفل المدفع على آخر قائلاً "طاخ ... طاخ .... خلاص إنت مت".

النتائج:

وجد الباحثان بالمقارنة الإحصائية فروقاً دالة بين لعبة المدافع واللعب العادية من

حيث السلوك غير الاجتماعي أي العدوانية، وكذلك بين لعبة المدافع ولعبة الطائرات، أما بين اللعب العادية ولعبة الطائرات فلاتوجد فروق دالة.

وتؤكد هذه النتائج أن القصص العدوانية والمدافع تزيد من السلوك غير الاجتماعي لدى الطفل أما القصص غير العدوانية فتعطي استجابة سوية اجتماعية لدى الطفل.

الفصل الثامن

الاتجاهات الوالدية نحو اللعب

أثر الاتجاهات الوالدية نحو اللعب على الطفل

على الرغم من تعدد وتعقد العوامل التي تتضمن علاقة أساليب التنشئة بسلوك الأطفال في المستقبل. تنعكس الفروق في اتجاهات الأسر وممارستها على مقدار نشاط الأطفال ومدى التجديد أو الأصالة في لعبهم في مضمونه الاجتماعي.

فالبيوت التي يطلق عليها بيوت "متسامحة" لأن الوالدين كانا يتشاوران معاً في القرارات، ويشرحان أسباب فرض قواعد للسلوك لأطفالهما، ويحاولان تجنب التعسف في نفس الوقت الذي يقومان فيه بتوفير الرقابة الكافية عليهم، مثل هذه البيوت أنجبت أطفالاً يتميزون بالانطلاق الكبير في الناحية الاجتماعية (سواءً في اتجاه الصداقة أو العداوة) كما يتميزون في لعبهم وفي سلوكهم العام بالفضول والأصالة أو التجديد والإنشاء.

أما البيوت المستبدة التي تؤكد على فرض قيود محددة قاطعة على سلوك أطفالها دون أن يكون هناك قدر كبير من التشاور بين الوالدين وأطفالهما مع توقع الطاعة العمياء إلى حد كبير من جانب الأطفال، مثل هذه البيوت كانت تميل للحصول على أطفال هادئين مسالمين منصاعين ومحدودي الفضول أو الأصالة أو التجديد أو التخيل. وقد وجد أن المبالغة في التسامح وفي الحماية، والميل إلى تدليل الأطفال كانت مقترنة بخوف هؤلاء الأطفال من المجازفات الجسمية، وبنقص المهارات البدنية لديهم.

وربما كان نوع موقف اللعب الذي يتم قياس السلوك فيه هاماً. فقد أظهرت إحدى الدراسات مثلاً أن أطفال مدرسة الحضانة الذين ألفوا في بيوتهم أن تعاقبهم أمهاتهم كثيراً، كانوا أقل عدواناً على الآخرين أثناء اللعب الحر من الأطفال الذين لم يألفوا إلا نوعاً من العقاب الخفيف نسبياً. وفي إحدى الدراسات التي تربط بين العدوان الذي يظهر في لعب الدمي من ناحية، ومقدار العقاب والإحباط الذي يلاقيه أطفال مدرسة الحضانة في بيوتهم من ناحية أخرى، وجد أن أولئك الأطفال الذين كانوا يصفعون أو يزجرون أو يعزلون أكثر من غيرهم ولايتاح لهم في بيوتهم الحصول إلا على القليل من طلباتهم، كانوا أشد عدواناً في لعبهم بالدمى من الأطفال الذين واجهوا في بيوتهم قدراً أقل من العقاب والإحباط.

ويحدث مقدار قلق الوالدين وكذلك مقدار الدفء في تعاملهم مع أطفالهم اختلافاً كبيراً أياً ماكان أسلوب التربية الذي يتبعونه. ويؤثر وجود الوالد الذي يتخذه الطفل نموذجاً له، أو عدم وجوده على لعبه، فالأولاد الذين كان آباؤهم غائبين عن البيت كانوا يمارسون لعبهم بشكل أقل عدواناً من أولئك الذين كان آباؤهم موجودين. فقد كان لعبهم أقرب مايكون إلى لعب البنات. بينما لم يتأثر لعب البنات من الناحية الأخرى بغياب الأب.

ومن المهم أن نؤكد على ماتحدثه اتجاهات الوالدين وممارساتهم من تأثيرات واضحة على أطفالهم. إذ من المثير للاهتمام أن نجد أطفال سن ماقبل المدرسة اللذين يشجعهم الوالدان في محاولاتهم لتحقيق النجاح، يختارون للعبهم بشكل تلقائي في أغلب الأحيان تلك الأنشطة التي يمكن القول بأن إنجازها مسألة هامة مثل الرسم بالزيت وصنع نماذج من الصلصال أو القراءة.

ويعد اتجاه الوالدين نحو لعب الأطفال مسألة سياسية بالمعنى الواسع للكلمة، لأنه إذا كانت الديمقراطية - في أحد جوانبها الهامة - هي منح المواطن فرصة تحقيق ذاته بما لايتعارض مع مصالح الجماعة، فإن منح الطفل هذه الفرصة هو تطبيق للديمقراطية على الأطفال - المواطنين.

وتتعاظم أهمية هذه المسألة بالنسبة للأطفال لأنهم كائنات تتسم بالضعف والاعتماد لفترة طويلة من الزمن، ومن ثم تصبح إمكانات اضطهادهم أكبر وأكثر سهولة. وقد لايعبر هذا الضطهاد عن ذاته في صورة مادية موجه نحو صحة الأطفال الجسمية وغذائهم وتعليمهم، ولكنه يجد متنفسه الأكبر تجاه دافعهم الذاتية أي "تجاه اللعب" هو المجال الواسع الذي تحقق فيه الطفولة ذاتها.

وإذا كان الفنان المبدع يحقق ذاته في عمله الإبداعي، وإذا كان العالم المبتكر يحقق ذاته - أيضاً- في عمله الابتكاري، فإن الطفل يحقق ذاته من خلال اللعب، وأي كف لهذا التحقيق يعتبر ضرباً من اضطهاد المواطن، وحرماناً له من حقوقه لديمراطية، لذلك كانت اتجاهات الآباء نحو اللعب هي اتجاهاتهم نحو حقوق الطفل كمواطن، ومن ثم فهي مسألة سياسية.

لقد عرفنا فرويد Freud وتيار العلاج باللعب، على مدى ارتباط اللعب بالصحة النفسية للطفل - ماسنوضحه بعد في موضوع العلاج باللعب - كما تعلمنا دراسات الدافعية المرتبطة بمفهوم "الكفاءة competinc أن الدوافع التي تكمن وراء اللعب هي دوافع أصيلة، فالدافع إلى "المعالجة باليد manipulation والدافع إلى الحركة loco-motion والدافع إلى الاستكشاف exploration كل هذه الدوافع التي تشكل دوافعاً لسلوك اللعب ومادة له تتطلب إشباعاً، وحتى ندرك مدى خطورة كف هذه الدوافع، فليس علينا إلا أن نتصور طفلاً محروماً من المعالجة باليد، والحركة، والاستكشاف.

ولما كان من النادر أن يقرر الأطفال لأنفسهم ماذا يلعبون، وأين، ومتى وكيف ومع من يلعبون، لأن هذه القرارات يتخذها الآباء أو الأقارب أو الأساتذة وغيرهم من الراشدين، ولما كان من المعقول أيضاً الافتراض أن كثيراً من هذه القرارات لاتتخذ خبط عشواء ولاعلى أساس المشاعر والحالات المزاجية المؤقتة لهؤلاء الذين يوفرون للأطفال خبرات اللعب، بل أن كثيراً من هذه القرارات ينبع - فيما يحتمل - من قيم ومعتقدات ثابتة وأساسية عند الراشدين، فإن من المهم أن تدرس اتجاهات الآباء نحو اللعب، لما لهذه الاتجاهات من مساس بالصحة النفسية للأطفال.

وإذا كانت الحجة الأساسية التي تكمن وراء كثير من اتجاهات الراشدين وممارساتهم السالبة نحو اللعب، هي أنه سلوك عابث لاجدوى فيه، وأنه قد يعود الأطفال الكسل والتراخي، فإن الرد على هذه الحجة ينبثق مما تكشفت عنه الدراسات الحديثة من ارتباط بين اللعب والابتكار. فطبيعة العمليات المتضمنة في الابتكار تشبه إلى حد كبير تلك التي في اللعب. بل أن هذا التناقض الزائف بين اللعب والتعلم أخذ إلى زوال، فقيمة التعلم في مناخ لاعب يزداد الإقرار بها، ومناهج تعليم الأطفال تنحو هذا النحو باستمرار - وهذا ماسنستعرضه بعد في موضوع التعلم عن طريق اللعب - وإذا كنا في هذه المرحلة من التطور الاقتصادي والاجتماعي نحتاج إلى خاصية ننميها في أطفالنا، فتلك هي خاصية الابتكار التي يمكن أن تسرع - إذا ازدهرت - من تقدم وطننا العربي على كافة المستويات، وتنمية هذه الخاصية ومايرتبط بها من الكفاءة والسيطرة على الأشياء يمكن أن يتم من خلال اللعب، لتعم بعد ذلك في سلوك الراشدين، وتسهم في التقدم.

لقد تزايد الاهتمام بالطفولة إلى حد كبير، ولم يمض بعد فترة طويلة على خروجنا من "عام الطفل العالمي". هذا الاهتمام يعكس دون شك - تغيراً في الاتجاهات نحو الطفولة وحقوقها، ولابد أن يعكس أيضاً تغيراً في الاتجاهات نحو نشاط الطفولة الأساسي: "اللعب".

ومن الطريف أن نلاحظ أنه في عام ١٩١٤ وجه .. ويست West رسالة إلى الآباء يقول فيها: [قد تبدو القاعدة القائلة أن الآباء ينبغي ألا يلعبوا مع أطفالهم قاعدة قاسية، لكنها دون شك قاعدة مأمونة] والآن وبعد ٨٥ عاماً أي مايقرب من قرن كامل يمكننا أن نعكس هذه القاعدة دون مشقة لتصبح [قد تبدو القاعدة القائلة أن الآباء ينبغي أن يلعبوا مع أطفالهم قاعدة صعبة، لكنها دون شكل قاعدة مأمونة].

وليس أدل على أهمية اللعب من الناحية السياسية مانذكره تعزيزاً لهذه الأهمية ماورد في جريدة الأهرام يوم الثلاثاء ٢٦ يناير ١٩٩٩ ص ٨ تحت بند (أحوال عربية) بعنوان "عروسة" عربية بقلم "فرحات حسام الدين" "على امتداد الوطن العربي من الخليج إلى المحيط يعيش أكثر من "١٣٠" مليون عربي صغير (طفل وطفلة) يشكلون نصف القاعدة السكانية للعالم العربي الذي يقطنه قرابة (٢٦٠) مليون نسمة وفق تقديرات ١٩٩٥ والذي يسوده لغة واحدة وابن تاريخ وحضارة تعكس نمطاً ثقافياً واحداً تقريباً.

ولأن اللعب أحد الحقوق الأساسية المنصوص عليها في الاتفاقيات الدولية لحقوق الطفل، وميثاق حقوق الطفل العربي والإعلان العالمي لبقاء الطفل وحمايته. كما أنه مدخل مهم لتربية الطفل وتنشئته خاصة في مراحل ماقبل المدرسة ووسيلة فاعلة في تعليمه وتعلمه وتدعيم انتماءاته للأسرة والوطن، فإن العربي الصغير أصبح في حاجة ماسة منذ الشهور الأولى من حوله وحتى المراحل المتأخرة من طفولته إلي "لعبة عربية" إن كان طفلاً، أو "عروسة" عربية إن كانت طفلة، تحمل في سماتها وأزيائها وأشكالها الشائعة صفات المجتمع العربية وتراثه وحضارته.

وقد سبقتنا مجتمعات عديدة في تصنيع وإنتاج ألعاب وعرائس لأطفالها تحمل صفاتها القومية مثل "باربي" و"ساندي" و"هايدي" وكان آخرها "سارة" الإيرانية التي غزت الأسواق وحقق منتجوها أرباحاً طائلة، في الوقت الذي لايجد فيه "العربي

الصغير" أمامه سوى المنتج الذي أنتجته أمريكا ودول الغرب من اللعب والدمي والعرائس التي تنقل إليه من القيم، مايتعارض مع ماهو سائد في المجتمع العربي، فتغرس في نفسه أحياناً، نزعات العنف والعدوانية أو الإحساس بالنقص ومشاعر الدونية في أحيان أخرى. وإذا كان لكل مجتمع لعب أطفاله التي تستمد أصولها وسماتها من تراثه وحضارته وخصائصه البيئية، فإن المستثمرين ورجال الأعمال العرب مدعوون إلى تبني صناعة وإنتاج لعب وعرائس للعربي الصغير، ترتدي الأزياء العربية" الفولكلورية" وتعبر عن مواقف إيجابية، تعكس الحضارة والثقافة والتقاليد والعادات العربية المتميزة التي شب عليها الأطفال العرب منذ قرون.

ومن المؤكد أن هذه الصناعة سوف تنجح - نظراً لتوافر الخبرات والقدرات الإبداعية والفنية والإمكانيات المادية - في تلبية احتياجات الأطفال العرب على امتداد السوق العربية في ٢٢ دولة عربية، إضافة إلى دول المهجر. ومن المتوقع أن تدر هذه الصناعة على صانعيها ومنتجيها أرباحاً قد تفوق مثيلاتها من الصناعات الأخرى.

ولمن لايولون لعب الأطفال وصناعتها الاهتمام في المستقبل أقول إن لعبة الطفل أداة مهمة في تنمية انتمائه الوطني والقومي. فقد أبلغ نيتانياهو رئيس وزراء إسرائيل(١)، الرئيس الفلسطيني ياسر عرفات - ذات مرة - اعتراضه على إحدى حلقات البرنامج التليفزيوني الفلسطيني - "افتح ياسمسم" لعرضها لقطة لطفلة فلسطينية صغيرة وهي تلعب بعروستها الناطقة التي تردد "فلسطين لنا والقدس عربية" قائلاً إن العروسة بترديدها هذه الكلمات - تذكي لدى الطفلة ومثيلاتها من الأطفال الفلسطينيين والعرب روح الانتماء لفلسطين والمقاومة.

تأثر اللعب بطبيعة البيئة والاتجاهات الوالدية في التنشئة

لما كان اللعب ضرب من ضروب الحرية وهو أيضاً من صورة من صور الحب والثقة، يشير سادلر Sadler إلى أنه في قلب الإنسان رغبة لمعايشة الحب الذي نتأكد فيه حرية الإنسان. وكي يلعب المرء على نحو ابتكاري فإنه يحتاج إلى إحساس بالثقة ليس بنفسه أو بالآخرين وحسب، ولكن في العالم الذي ينفتح أمامه. وهذا هو بالضبط العالم الذي يقدمه الحب. فالحب يمنح الإنسان منزلاً آمناً يلعب فيه.

---

(١) في الفترة من عام ٩٦ - ١٩٩٧ إلى عام ٩٨ - ١٩٩٩ .

فإذا كان اللعب لايتضح إلا في هذا المناخ الذي يتسم بالحرية والحب، فلاغرابة أن يكون نمط التنشئة المناسب له هو الاستقلال والحب:

مناخ الحب والاستقلال:

الطفل الذي ينمو في مناخ الحب والاستقلال ينشئه آباء مثاليون يغمرون بيوتهم بالحب والتسامح، فيصبح الطفل منفتحاً اجتماعياً، مبتكراً، نشطاً، وعدوانياً بصورة إيجابية. والأولاد الذين ينشأون في هذه البيئة يشعرون بحاجة قليلة إلى فرض القواعد، ويمكن أن يأخذوا أدوار الراشدين في بيئتهم بسهولة يقلدون الآخرين الهامين، ويدمجون شخصيات الراشدين في مفاهيم الشخصية. والأولاد الذين ينشأون في مناخ من الحب والتسامح يقل عدوانهم تجاه ذاتهم، ويصبحون مشتغلين مبالين لتكوين الصداقات ومبتكرين، وهذا هو الطفل المثالي الذي يسعى الناس لتنشئته أنه يحدث كثيراً من الضوضاء، يهتم بالآخرين، ومتلائم على نحو كاف لتحمل الكبت. إنه يبقى في موقف ما حتى يحله. عدواني على نحو إيجابي، ولكنه ليس عدائياً تجاه الآخرين وتجاه ذاته، إنه طفل سعيد، ذو مشاعر منفتحة، وهو أيضاً نادر.

ليس من قبيل المصادفة أن يقوى هذا النمط من التنشئة في نفس الوقت الذي يزداد فيه الاهتمام باللعب، وهذا يؤكد العلاقة بينهما، التي يمكن رؤيتها في الجانب التحليلي النفسي لأنماط التنشئة التي تمثل تعاقباً متصلاً للاقتراب المتزايد بين الوالد والطفل جيلاً بعد جيل حيث ينقلب الآباء ببطء على قلقهم ويبدأون في تنمية قدرتهم على التعرف على حاجات أطفالهم وإشباعها فيما يسمى "نمط المساعدة Helping Mode الذي يتضمن مقولة أن الطفل يعرف أكثر من أبويه مايحتاجه في كل مرحلة من مراحل حياته، كما يدفع هذا النمط الأبوين إلى الانشغال بحياة الطفل من خلال التعاطف مع حاجاته الخاصة والمتزايدة وإشباعها. فليست هناك أي محاولة لضبط الطفل أو تشكيل لعاداته". والأطفال لايضربون ولايوبخون، وإذا حدث هذا تحت ضغط توتر ما، فإن الآباء يعتذرون لهم، ويستلزم نمط المساعدة مقداراً هائلاً من الوقت والطاقة والمناقشة من جانب كلا الأبوين خصوصاً في السنوات الست الأولى، لأن مساعدة الطفل الصغير على تحقيق أهدافه اليومية يعني الاستجابة المستمرة له، واللعب المستمر معه، وتحمل عدوانه، وأن يكون الوالد خادماً للطفل لاالعكس، كما يعني تفسير صراعاته الانفعالية، وتقديم

الموضوعات الملائمة لاهتماماته النامية.

والطفل الذي ينشأ في ظل هذا النمط يصبح "لطيفاً" مخلصا، لايكتئب، ليس معه، ولاينساق للجماعة، قوي الإرادة، ولايخاف من السلطة.

والنتيجة التي تترتب على ماتقدم عرضه هي أن نبشه الاتجاهات الإيجابية نحو اللعب لاتزدهر إلا في أنماط تنشئة تتسم بالحب والاستقلال والمساعدة.

الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية:

لما كان اللعب يتضمن تحرر الدوافع الذاتية Intrinsic Motives من تبعيتها للحاجات الفسيولوجية، وعملها على نحو مستقل. هذا التحرر يستلزم إشباعاً للحاجات الفسيولوجية حتى ترخي قبضتها عن الدوافع الذاتية فتنطلق هذه في لعبها. لذلك كانت الجوانب الاقتصادية هامة في تحديد الاتجاهات نحو لعب الأطفال.

فمن جهة أولى: إذا كانت الأسرة تحت وطأة ضائقة اقتصادية شديدة فإن الأبوين فيها يرزحان تحت توتر شديد يمنعهم من المشاركة في لعب أطفالهم ومن تحمله، بالإضافة إلى أن الأطفال تزداد وضوح صورتهم بوصفهم أفواه تطلب الطعام على حساب صورتهم كموضوعات للحب والرعاية، كما أن شراء الألعاب سوف يتقلص بشدة.

ومن ناحية ثانية: فإن الأطفال في المجتمعات الريفية وفي المجتمعات الفقيرة، يدفعون إلى العمل في سن مبكرة، وهذا يحد بطبيعة الحال من لعبهم ويجسد صورة اللعب بوصفه نقيضاً للعمل.

وتحسن الجانب الاقتصادي ينعكس على حياة الأطفال يخلق مناخاً أفضل لتنمية اتجاهات موجبة نحو اللعب، لأن تحسن الحالة الاقتصادية يزيد من فرص الحرية، ويلفت النظر إلى الطفولة بوصفها موضوعاً للحب أكثر من كونها عبئاً يلقي على الراشدين، ولهذا يتوقع منطقياً أن الأسر ذات الوضع الاقتصادي الحسن ستتمتع باتجاهات نحو اللعب أفضل من الأسر ذات الوضع الاقتصادي السيىء.

غير أن الجانب الاقتصادي وحده لايكفي، فالمستوى التعليمي ذو أهمية كبرى في تحديد الاتجاه نحو لعب الأطفال. فالاستنارة الثقافية تمنح الراشد فرصة الانفتاح على

القراءة والتعليم ومن ثم تتعدل اتجاهاته باستمرار، ولايعدو أسير عادات اجتماعية لايملك الفكاك منها ومن هنا كان الجانب الثقافي أهم هذه الجوانب جميعها:

الوعي بأهمية اللعب:

يمتلك اللعب في الواقع - كل خصائص العملية التربوية الكاملة. فهو يوفر التركيز لفترة كبيرة من الوقت، وينمي المبادرة، والمخيلة، والاهتمام الشديد، فيه خميرة عقلية هائلة، وانغماس انفعالي كامل. ومامن نشاط آخر يدفع إلى التكرار بطريقة عميقة، وينمي الشخصية على نحو متميز مثله. كما أنه من نشاط آخر يستدعي - بمثل هذه القوة - كل الجهد والطاقة الكامنين في اللعب، فاللعب أكثر العمليات التربوية اكتمالاً لأنه يؤثر في عقل الطفل وانفعالاته وجسده.

بل إن اللعب يرتبط بعمليات عقلية رفيعة مثل "الابتكار" وتهتم الدراسات الآن بالطبيعة اللاعبة للعملية الابتكارية والتربة الخصبة التي يوفرها اللعب لهذه العملية وأن هناك ارتباطاً ذي دلالة بين اللعب والتفكير المنطلق Divergent thinking .

كل هذه الوظائف الحيوية للعب ينبغي أن نجد طريقها إلى الوعي العام، ومع الوقت فإنها ستحدث تعديلاً جوهرياً في الاتجاهات نحو لعب الأطفال، وتنبع أهميتها من ارتباطها بعوامل تعلي الثقافة من شأنها مما يسهل تقبل السلوك الجديد أو الممارسة الجديدة في إطار التنشئة العام.

بعض الخصائص التي تتحكم في الموقف اللاعب بين الطفل والراشد:

بالإضافة إلى الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية السابق الإشارة إليها هناك بعض الخصائص تتحكم في الموقف اللاعب وتساهم في جعل الاتجاهات نحو اللعب سالبة ففي دراسة "روبرت ستروم Strome حول ملاحظة اللعب التخيلي بين الوالد والطفل "استنبط" "ستروم" بعض خصائص في لعب الطفل تجعل موقف اللعب بالنسبة للراشد صعباً مما ينمي اتجاهات الراشد السالبة نحو اللعب:

أ- **استمرار الانتباه:** نلاحظ من خلال تفاعل الراشد والطفل أن موضوعات انتباههما مختلفة، فكما أن الطفل يمل بسرعة من بعض أنشطة الراشدين "كالتسوق" مثلاً،

فإن الوالد يمل بسرعة، ويفشل في تركيز انتباهه أثناء لعبة مع طفله. ولاحظ "ستروم" أن الراشدين عندما يطلب إليهم تقدير الوقت الذي أمضوه في اللعب مع الطفل، فإنهم يظنونه أكبر ثلاث أو أربع مرات من الوقت الفعلي، صحيح أن مجال انتباه الطفل أثناء اللعب التخيلي ينتقل من موضوع إلى آخر، ولكنه يبقى مركزاً على عملية اللعب، ذاتها، ومن هذا المنظور يبدو أن الآباء يحتاجون إلى توسيع انتباههم كي يشاركوا في اللعب التخيلي.

ب- **تأخير الغلق:** يمكن لطفل ماقبل المدرسة أن ينخرط في اللعب التخيلي وينتقل فيه من موضوع إلى آخر دون أن يكمل أي موضوع. فالطفل - في لعبة - يتحمل تأخير الغلق والإيهام الناتج عنه. أما الآباء فحاجتهم للغلق كبيرة، وهذا يفسر - إلى حد ما - الإحباط الذي يعانونه في اللعب. ففي حين ينتقل الطفل من بؤرة إلى أخرى وبالعكس دون أن يكشف عن حاجة للإكمال، فإن الآباء يحسون بالتوتر إذا لم تصل موضوعات اللعب إلى نتيجة ما.

جـ- **التعبير عن الانفعال:** من المعروف أن الأطفال يعبرون عن انفعالاتهم - أثناء اللعب - بصخب. ويعكس هذا الصخب مدى انغماسهم في اللعب، وهذا يضايق الراشدين الذي لايستطيعون مجاراة الأطفال. فتكون استجاباتهم باردة أثناء اللعب مما يضعف إلى حد كبير من الأثر التربوي لمشاركتهم في اللعب، بالإضافة إلى أن الأطفال قد يتعلمون من الراشدين هذا العجز عن التعبير الانفعالي.

د- **قبول التخيل:** فالآباء يمتلكون نزعة أكبر لإدراك الأشياء كما هي على عكس الأطفال اللذين يمتلكون مقدرة قوية على التخيل. فاستعداد الأطفال لقبول التخيل أكبر من استعداد الراشدين، وهذا يعود إلى اختلاف أساس في النمط المعرفي. فأطفال ماقبل المدرسة يفضلون أن يدركوا العالم من خلال الحدس Intuition ، وهو اتجاه مبتكر يؤكد باستمرار إمكانات ورود فكرة ما أو حدوث موقف ما. أما معظم الراشدين فيفضلون إدراكه بالحواس، وهو ميل إلى اختبار الأشياء فقط كما هي ودون التجاء إلى المخيلة".

هـ- **قبول التلقائية:** الأطفال أكثر قبولاً للتلقائية وممارسة لها - يتجلى هذا - مثلاً

- في مقاطعتهم للكلام، ولما كان الراشدون بصورة عامة يرفضون هذه التلقائية فإن هذا يلقى صعوبة إضافية على مشاركة الراشد للطفل في لعبه.

اللعب والميل الاجتماعي Sociability والاستقلال والموهبة:

هناك ارتباطاً واضحاً بين هذه الخصائص وبين الاتجاهات الإيجابية نحو اللعب، فالأطفال ينخرطون في جماعات لعب مستقلة في سن مبكرة، والأمهات غالباً مايصرفن أطفالهن بين ٣-٤ سنوات خارج البيت مع إخوتهم الأكبر سناً أو أولاد الجيران الكبار، ولايتوقعون عودتهم حتى وجبة الغذاء الرئيسية عند الظهر. والأطفال يلعبون دون إشراف لساعات طويلة في بئر السلم، وأحياناً أمام بيوتهم، ولكن في معظم الأوقات في الحقول المجاورة التي تعتبر مناطق مخصصة للأطفال ولايدخلها الراشدون إلا نادراً. ويتجنب الآباء أدوار الإشراف، ويعتمدون على الأطفال الكبار والراشدون يميلون إلى حد كبير إلى منح الفرصة للطفل كي يلعب في جماعات مستقلة. لا لأن هذا يمنح الآباء بضع ساعات يستريحون فيها، ولكنهم لأنهم يتعقدون أن هذا هام لنمو شخصية الطفل.

وقد عبر الآباء في أحكام مثقلة بالقيمة عن حق الطفل في أن يترك وحده، وأن يقرر هو مايريد أن يفعل (قيمة الاستقلال). كما عبر الآخرون عن اللعب بوصفه فرصة للطفل كي يتعلم الحياة مع الآخرين (قيمة الميل الاجتماعي) كما أن بعض الأمهات يعفين أطفالهن - أي عمل منزلي طالما كانوا يلعبون مع أصدقائهم من هنا ندرك مااللعب - بوصفه وسطاً تربوياً ناجحاً - من قيمة لزرع هذه القيم في نفوس الأطفال وغرس اتجاهات موجبة نحو اللعب.

تباين المجتمعات في تفضيل ضروب معينة من اللعب:

إن الدافعية الأساسية لتفضيل نمط معين من الألعاب ليس إلا القلق الناجم عن عملية التطبيع الاجتماعي. إذ أن هذه العملية يصحبها مقدار معين من القلق فيما يتصل بالقيام بالأفعال المناسبة الملائمة للتطبيع. والصراع الذي تولده ممارسات التنشئة الوالدية يقوده إلى اهتمام بضروب معينة من أنشطة اللعب التي تنمط هذا الصراع.

وقد قام روبرتس وساتون سميث" بدراسات أفادت أن المجتمعات التي تؤكد في

ممارسات التنشئة قيمة "الإنجاز" تظهر أيضاً تفصيلاً واضحاً لألعاب المهارة البدنية physical skill .

والمجتمعات التي تؤكد على الطاعة تنجب أطفالاً تجذبهم الألعاب الاستراتيجية Games of Strategy والمجتمعات التي تؤكد مفهوم المسئولية في ممارسات التنشئة تنجب أطفالاً يهتمون بألعاب الحظ Chance .

هذا الارتباط تفسره نظرية قلق التطبيع الاجتماعي. فالتدريب على الإنجاز يؤكد على ضرورة تنمية المهارات الفردية والاستقلال وتأكيد الذات. والأطفال الذين يتعرضون لهذا النمط من التنشئة ينشأ عندهم قلق يتصل بإظهار هذه الخصائص وسوف يسعون إلى تخفيف قلقهم من خلال الألعاب التنافسية التي تبرز المهارة الفردية وتأكيد الذات (ألعاب المهارة البدنية). والقلق الذي تسببه ممارسات التنشئة التي تحض على الطاعة أي على الفرض المبكر للحدود والقواعد يمكن أن يخفف في الألعاب الاستراتيجية. أما المسئولية فترتبط بألعاب الحظ مادام الفرد يمكن أن يتحرر من هذه المسئولية. إذا شاء - وأن يعزوها للحظ. وقد أظهرت هذه الدراسات العلاقات المعقدة بين التنشئة واللعب، وكيف أن اللعب - حتى على مستوى المجتمع والثقافة يمكن أن يلعب دوره العلاجي.

توصيات عامة للآباء والمربين

الإشراف في اللعب مهم لمرحلة الطفولة، ويحتاج إلي دراية ووعي وانتباه تام، والغرض منه توجيه الطفل نحو سلوك أفضل وإكسابه مهارات وخبرات في جو من الحرية التي هي روح اللعب، ومعاونته إذا كان في حاجة إلى عون، وتجنبه ماقد يتعرض له من أخطار، والعطف على الطفل دون تدليل ومشاركته في مرحه مشاركة وجدانية.

والتوجيهات التالية تساعدنا علي تحقيق الغرض من الإشراف:

١- ينبغي أن تكون جميع لعب الطفل سهلة التنظيف، لايكون فيها شيء من طلاء يدخل في تركيبه الرصاص، ولايكون ذات حواف حادة أو أطراف مدببة.

٢- مهمتنا أن يكون كل منا قريباً من الطفل مستعداً لتلبية ندائه إذا احتاج إليه، ولايقصد من ذلك أن نتدخل في لعب الطفل ولكن ينبغي أن نعني بالأمر حين يبدو على الطفل إمارات التعب أو الضيق أو الفشل أو الوحدة.

٣- ليس من الحكمة في شيء أن نفرض على صغار الأطفال فكرة المشاركة في التعاون فالأطفال الصغار يحتاجون إلى الشعور بالأمن إزاء مايملكون وذلك حتى لانلقى نتائج عكسية.

٤- جدير بنا أن نهتم بالحقيقة القائلة أن الطفل الصغير وخاصة بعد الثالثة ينمو نمواً طبيعياً عن طريق اللعب مع آخرين، ولكن علينا أن نعرف من هم رفاق الطفل فقد يأخذ عنهم الأمان في اللعب وقد يأخذ عنهم أساليب الغش، كما يجب أن نتخذ الحذر والحيطة واليقظة، فلاندع الطفل يغيب عن أنظارنا ويلهو مع أطفال لانعرف عنهم شيئاً.

٥- علينا أن نلاحظ الأطفال في لعبهم وأن نستمع إلى مايدور بينهم من أحاديث وخاصة في نهاية هذه المرحلة وأن نعاونهم وأن يتعلموا كيف يلعبون على أساس من الشجاعة والأمانة والنزاهة.

٦- لكي نحقق للأطفال أقصى فائدة ومتعة في لعبهم فعلينا ألا ننسى أن نهييء لهم مكاناً للعب يستمتعون فيه بالشمس والهواء ويكونون فيه أحراراً يستطيعون أن يلمسوا كل شيء وأن يلعبوا بكل شيء تصل إليه أيديهم دون خوف أو حرج، وياحبذا لو شاركناهم اللعب وقصصنا عليهم بعض القصص المسلية التي نتخذها وسيلة للتربية وكسب المعلومات.

٧- يجب أن تكون أغراضنا من الإشراف على لعب الأطفال وتنظيمه بوجه عام قائمة على الأسس التالية:

أ- إتاحة ألوان من اللعب مناسبة لمستوى نمو الطفل.

ب- إتاحة ألعاب ذات مغزى تساعد الطفل على أن يتعلم شيئاً جديداً عن العالم المحيط به.

جـ- مساعدة الطفل على تنمية مهارات وميول جديدة.

د- تيسير أنواع كثيرة من المواد الخاصة باللعب للطفل كي يفاضل بينها.

هـ- توجيه الطفل إلى نوع اللعب الذي يشبع حاجاته الجسمانية والوجدانية والاجتماعية.

و- تدريب الطفل على احترام اللعب سواء كانت لعبة أم لعب غيره.

ختاماً

يتضح لنا أن اللعب هو أي سلوك يقوم به الفرد بدون غاية عملية مسبقة، وكل أفراد الجنس البشري يلعبون. واللعب له أهميته النفسية في التعلم والتشخيص والعلاج، ويعتبر اللعب من أهم وسائل الطفل في تفهمه للعالم من حوله، وهو إحدي الوسائل الهامة التي يعبر بها الطفل عن نفسه، ويعتبره البعض "مهنة الطفل".

وعن طريق اللعب يستطيع علم النفس دراسة الإنسان في مراحل نموه المختلفة وعن طريقه أيضاً يفهمون كيف يعلمونه وماذا يعلمونه. ومن هنا كان اللعب مفتاح التربية.

اللعب بالنسبة للطفل بمثابة صمام الأمان لعواطفه، وهو أبلغ وسيلة للإفصاح عن شعوره لأنه لايملك القدرة على التعبير عنه بالكلمات. وإذا تأملنا رسوم طفلنا ولاحظنا مايكونه، أو أصغينا إلى حديث طفلتنا إلى عرائسها، لعرفنا الكثير عن دنيا طفلنا الباطنية.

إن اللعب الذي يساعده على تنمية جسمه وعقله سيساعده كذلك على تنمية ذاته العاطفية، وقد يكون هذا الجانب أقل الجوانب وزناً في نظر الكبار، ولكنه على الأرجح أكثرها أهمية ... إذ يتوقف توازن مشاعر الطفل إزاء العالم، كل سعادته المقبلة وسعادة الآخرين، ويحق لنا أن نقول مع الطفل [إن اللعب مدخل الحياة].

تم بحمد الله.

قائمة

المراجع

أولا المراجع العربية

ثانيا المراجع الأجنبية

المراجع العربية

(١) إبراهيم مصطفى، وآخرون (١٩٦١): المعجم الوسيط (جـ ٢)، القاهرة: مطبعة مصر.

(٢) أرنلد جزل وآخرون (مترجم) (١٩٥٧): الطفل من الخامسة إلى العاشرة، جـ ٢، سلسلة الألف كتاب رقم (٥٤)، القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر.

(٣) نوم دوجلاس (مترجم) (١٩٦٨): مشكلات الأطفال اليومية، القاهرة: دار المعارف.

(٤) جميل محفوظ (١٩٨١): اللعب، مجلة الفيصل، العدد (٤٤)، السنة الرابعة.

(٥) حامد عبد السلام زهران (١٩٨٢): التوجيه والإرشاد النفسي، ط ٢، القاهرة: عالم الكتب.

(٦) ------------ (١٩٧٤): الصحة النفسية والعلاج النفسي، القاهرة: عالم الكتب.

(٧) حسام إسماعيل هيبة (١٩٨٨): دراسة الاستجابات الوالدين والمشرفات في دور الحضانة لأسئلة الأطفال في مرحلة ماقبل المدرسة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

(٨) حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي (١٩٨٢): أسس بناء المناهج وتنظيماتها، القاهرة: مطبعة حسان.

(٩) حلوة ملحس (١٩٧٥): اللعب عند الأطفال من سن ١-٦ سنوات. رسالة المعلم، العدد (١)، السنة (١٨).

(١٠) سعد جلال (١٩٦٨): المرجع في علم النفس، (ط ٥)، القاهرة: دار المعارف.

(١١) سعد مرسي أحمد (١٩٧٤): تاريخ التربية والتعليم، القاهرة: عالم الكتب.

(١٢) سوزانا ميلر (١٩٨٧): ترجمة حسن عيسى: سيكولوجية اللعب، الكويت: سلسلة عالم المعرفة، العدد (١٢٠) مطابع الرسالة.

(١٣) صفاء غازي أحمد (١٩٨٣): نحو مفهوم العدد لدى الأطفال في مرحلة رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، ماجستير غير منشورة: كلية التربية، جامعة عين شمس.

(١٤) عبد الرحمن سيد سليمان (١٩٨٣): نحو المفاهيم الهندسية لدى الأطفال في مرحلة رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، ماچستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

(١٥) عبد الرؤوف المصري (١٩٤٨): معجم القرآن (جـ ٢)، القاهرة: مطبعة حجازي.

(١٦) عبد العزيز السيد الشخص (١٩٩٤): مدخل إلى سيكولوچية غير العاديين، كلية التربية، جامعة عين شمس.

(١٧) عبد العزيز حامد القوصي (١٩٥٤): علم النفس أسسه وتطبيقاته التربوية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

(١٨) ــــــــــــــــــــ (١٩٧٩): فلنتعلم من أطفالنا، ورقة مقدمة إلى ندوة تربية الطفل، القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس.

(١٩) عبد الفتاح صابر عبد المجيد (١٩٩٨): في سيكولوچية النمو (طفولة ومراهقة)، القاهرة، ميديا برنت.

(٢٠) ــــــــــــــــــــ (١٩٧٨): نمو إدراك الزمن لدى الأطفال في مرحلة رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، ماچستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

(٢١) ــــــــــــــــــــ (١٩٨١): دراسة للاتجاه نحو الزمن لدى بعض قطاعات في المجتمع المصري، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

(٢٢) ــــــــــــــــــــ (١٩٨٦): تطور البالغين ودور الوالدين في مساعدة الأطفال أثناء التغيرات الجسمية والفسيولوچية. ورقة عمل مقدمة لندوة الطفل والتنمية في ١٤٠٧/٣/٢٣هـ، وزارة التخطيط بالمملكة العربية السعودية.

(٢٣) ــــــــــــــــــــ (١٩٩٦): اضطرابات التواصل (عيوب النطق وأمراض الكلام)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

(٢٤) ------------ (١٩٩٧): التربية الخاصة (لمن؟ لماذا؟ كيف؟) كلية التربية، جامعة عين شمس.

(٢٥) فاخر عاقل (١٩٧٢): معجم علم النفس، بيروت: دار العلم للملايين.

(٢٦) فلورنس بودرميكر، لويز جرايز (مترجم) (١٩٥٦): مرشد الآباء والأمهات، سلسلة الألف كتاب رقم (٨٥)، القاهرة: مكتبة نهضة مصر ومطبعتها.

(٢٧) فوزية دياب (١٩٨٠): نمو الطفل رتنشئته بين الأسرة ودور الحضانة (ط ٢)، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

(٢٨) فيلبس هوسلر (مترجم) (١٩٥٧): عالم الطفل، سلسلة الألف كتاب، رقم (٤٣٣)، القاهرة: مطابع دار الهلال.

(٢٩) ڤيولا الببلاوي (١٩٧٩): الأطفال واللعب، عالم الفكر، المجلد العاشر، العدد ٣.

(٣٠) كمال إبراهيم مرسي (١٩٦٧): التخلف العقلي وأثر الرعاية والتدريب فيه، القاهرة: دار النهضة العربية.

(٣١) لوسيل لويس برسوم (١٩٨٤): استخدام بعض الأساليب الحديثة (اللعب والسيكودراما) في تدريس اللغة الفرنسية وآثارها على التحصيل والتوافق النفسي للأطفال - رسالة دكتوراه غير منشورة - قسم الصحة النفسية - كلية التربية - جامعة عين شمس.

(٣٢) ليلى يوسف (١٩٥٨): سيكولوچية اللعب والتربية الرياضية، ط ١، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

(٣٣) محمد بلال جيوسي (١٩٨٠): اتجاهات الآباء نحو لعب الأطفال وعلاقتها ببعض المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والنفسية للأسرة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

(٣٤) محمد جميل محمد يوسف منصور (١٩٨٣): النمو من الطفولة إلى المراهقة، الكتاب الجامعي رقم (٣)، جدة: المملكة العربية السعودية، تهامة، النصر للطباعة والتغليف.

(٣٥) محمد محمود عبد الجابر، محمد صلاح النبابتة (١٨٨): سيكولوجية اللعب والترويح عند الطفل العادي والمعوق، الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

(٣٦) ملاك جرجس (١٩٧٣): مشاكل أطفالنا النفسية، القاهرة: روزاليوسف.

(٣٧) نبيل عبد الفتاح فهمي حافظ (١٩٧٨): نمو عملية التصنيف لدى الأطفال في مرحلة رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

(٣٨) ————————— (١٩٨٣): محاولة لفهم العلاج النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس.

(٣٩) نعيمة محمد بدر يونس (١٩٨٣): دراسة للمناخ المدرسي في المرحلة الثانوية وعلاقته بالتوافق النفسي للطلاب، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

(٤٠) ————————— (١٩٨٦): المعالجة السيكولوجية للأطفال في مجتمع حديث، ورقة عمل مقدمة لندوة (الطفل والتنمية) في ١٤٠٧/٣/٢٢هـ لوزارة التخطيط، بالمملكة العربية السعودية.

(٤١) ————————— (١٩٨٩): دراسة عاملية لمكونات الكفاية المهنية للمعلمة في المرحلة الثانوية في مصر، وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة بها. دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

(٤٢) ويلارد أولسون (مترجم) (١٩٦٣): تطور نمو الأطفال، القاهرة: عالم الكتب.

المراجع الأجنبية

(1) Alexander, F., A contribution to the theory of play. psychoanalytic Quarterly. 1958, 27, 175-193.

(2) Ammar, H. Growing up in an Egyption village. London: Routledge, 1954.

(3) Bandura, Albert. Principles of Behavior modification New York: Holt Rinehert & Winston, 1969.

(4) Beach, F. Current concepts of play in animals. In Herron, R., and Sutton - Smith, B. (Eds.) childs play, New York: Wiley, 1971.

(5) Bettelheim, B. Play and Education, School Review, 1972, Nov., 1-13.

(6) Burk, R. Work and play Ethics, 1973, 82, 33-47.

(7) Chandler, Frederic Douglas, A comparison of the effects of group discussion and of the role playing with group discussion upon Parental self comfidence. dissertation abstracts. February 71 volume 31 Number 8: p. 394. 8A.

(8) Frank, L. Play is valid. Childhood Education, 168, 4. 433-440.

(9) Feitelson, D., & Ross, G. Neglected factor: play, Human Development, 173, 16, 202-223.

(10) Feldhusen, J., & Hobson, S. Freedom and play : Catalysts for Creativity. Elementary school journal, 1972, 73, 3, 148-155.

(11) Greenacre, Phyllis. Play in relation to creative imagination. The psychoanalytic study of the child 1959, 14, 61-80.

(12) Guttman, Sir ludwing. Sport for the physically handicapped paris: Unesco, 1976.

(13) Hallahan, Daniclp & Kauffman, James, Exeptional child Introduction to special Education, New Jersey, Preintic Hall, Inc., Englewood cliffs, 1978.

(14) Huizinga, J. Homo ludens: A study of the play element in culture. Boston: Beacon press, 1960.

(15) Johnson, R., & Medinnus, G. Child psychology: Behavior and development. New York: Wiley, 1974.

(16) Kohen, M. Social class and parent - child relationships: An interpretation, The American Journal of sociology, 1968, 471-480.

(17) Lear, Roma, Play helps: Toys & Activities for Handicapped children: Revised Reprint, London: Heiman, 1980.

(18) Lieberman, Nina, Playfulness: Its Relationship to imagination and creativity. New York; Academic Press, 1977.

(19) Manning, Kathleen & Sharp, Ann. Structuring Play in the Early Years At School. London: Ward Lock Educational in Association with - Dark Educational Associates, 1977.

(20) Millar, Suzanna, The Psychology of Play. New York, Jersey (1971).

(21) Miller, S. Ends, Means, and galumpling: Some Leitmotifs of Play. American Anthropologist, 1973, 75, 87-98.

(22) Norbeck, E. Man at play, Natural History Magazine, 1971, Dec., 48-53.

(23) Piaget, J. Play, dreams and imitaion in childhood. London: Routledge and Kegan, 1951.

(24) Post, D. Piaget's theory of play: A review of the critical literature. In solter, M. (Ed.) play: Anthropological perspectives, New York: Leisure press, 1978.

(25) Sack, A. Sport: play or work In stevend p. (ed.) Studies in the anthropology of play. New York: leisure press, 1977.

(26) Scarff, N. play is education. childhood education, 1962, (Nov.), 117-121.

(27) Schlosberg, H. the concept of play. psychological Review: 1947, 54, 229-231.

(28) Stevens, P. play and work: A false dichotomy. The Newsletter of the Association for the Anthropological study of play, 1978, 5,2, 17-22.

(29) Sutton - Smith, B. Piaget on play: A critique. In Herron, R., & Sutton - Smith, B. (Eds.) child's play, New York: Wiley, 1971.

(30) Ternar and Goldsmes, Effects of Toy guns and Airplanes on children's Antisocial free play behavior. university of utah. Academic press, 1974.

(31) Vandenberg, F. play and development from an ethological perspective. American psychologist, 1978, (Aug.), 724-738.

(32) Vygotsky, L. play and it's role in the mental development. soviet psychology, 1967, 6, 3, 6-18.

(33) Wolff Donald, J. An Instructional game program, its effect on task motivation. Dissertation Abstracts. February 74 Volume, 31, N. 8, p. 3535A.

دكتور / عبد الفتاح صابر عبد المجيد

اشترك في دورات تدريب الأخصائيين الاجتماعيين في (ج.م.ع) لإعدادهم مرشدين نفسيين في الأعوام من (١٩٨٢ - ١٩٨٥) - واشترك في ندوة النخيل الثانية بجامعة الملك فيصل بالأحساء بالمملكة العربية السعودية (١٩٨٦) - دراسة "المشكلات الاجتماعية للطفولة من سن ٦ إلى ١٨ سنة" الدراسة المقدمة من قسم الصحة النفسية لأكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا (المجالس النوعية) في (ج.م.ع) (١٩٨٦ - ١٩٨٧) - دراسة حول "القيم الاجتماعية المرتبطة بالتمور في مجتمع (الأحساء) بالمملكة العربية السعودية (١٩٨٦) - دراسة المفهوم الاجتماعي والنفسي لوقت الفراغ لدى طلبة وطالبات جامعة الملك فيصل بالأحساء.

من مؤلفاته : مدخل إلى العلوم السلوكية (بالاشتراك) (١٩٨٥) مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة - اضطرابات التواصل "عيوب النطق وأمراض الكلام" (١٩٩٦) كلية التربية جامعة عين شمس - التربية الخاصة "لمن ؟ لماذا ؟ كيف؟" (١٩٩٧) ميديا برنت، القاهرة - في سيكولوجية النمو "طفولة ومراهقة" (١٩٩٨) ميديا برنت، القاهرة.

دكتورة / نعيمة محمد بدر يونس

- ثم مدرسة لعلم النفس في الكلية المتوسطة للمعلم بمسقط بسلطنة عمان .

اشتركت في برنامج مطور لتعليم اللغة الإنجليز (١٩٧٩) بمركز الخدمة العامة بجامعة عين شمس كما اشتركت بفاعلية في برنامج تعليم الكبار وم الأمية (١٩٨٠) - فمديرة برنامج إعداد المعل والمدرسين المساعدين لمهنة التدريس بالجامعة من ال (١٩٧٩ - ١٩٨٣) - إدارة برنامج تأهيل معل المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي (خمسة آ مدرس) بكلية التربية جامعة عين شمس - شاركت دورة تدريبية في العلاج النفسي بالعيادة النفس التابعة لقسم الصحة النفسية بكلية التربية جامعة شمس (١٩٨٣-١٩٨٤)- شاركت في العديد المؤتمرات والندوات والمهمات العلمية في مصر والم العربية السعودية وسلطنة عمان .

رقم الإيداع بدار الكتب المصرية
١٠٥٥٠ / ٩٩

ميديا برنت
مهندس / عصام عبد المعطى
ت : ٤٥٣٣١٣٥



دكتور/ عبد الفتاح صابر عبد المجيد

- الليسانس في الآداب من قسم التاريخ بتقدير (جيد) (١٩٥٧) من كلية الآداب جامعة القاهرة.
- الدبلوم العامة في التربية بتقدير (جيد جداً) (١٩٧٣) من كلية التربية جامعة عين شمس.
- الدبلوم الخاصة في التربية بتقدير (جيد جداً) (١٩٧٤) من كلية التربية جامعة عين شمس.
- الماجستير في التربية (صحة نفسية) بتقدير (ممتاز) (١٩٧٨) من كلية التربية جامعة عين شمس.
- دكتوراه الفسفة في التربية تخصص (صحة نفسية) (١٩٨٢) من كلية التربية جامعة عين شمس.
- عمل مدرساً بالتربية والتعليم عبر المراحل التعليمية المختلفة (الابتدائية ، الإعدادية، الثانوية) ثم موجهاً بالتعليم الثانوي.
- ثم مدرساً بقسم الصحة النفسية بكلية التربية جامعة عين شمس.
- أستاذ مساعد لعلم النفس بكلية التربية جامعة الملك فيصل بالأحساء بالسعودية.
- ثم مدرساً لعلم النفس في الكلية المتوسطة للمعلمات بمسقط بسلطنة عمان.
- ثم أستاذ متفرغ بقسم الصحة النفسية بكلية التربية جامعة عين شمس حتى صدور هذا الكتاب.

شارك في العديد من المؤتمرات والندوات والمهمات العلمية منها :

دراسة مسحية لأوضاع الدراسات العليا بجامعة عين شمس - ودراسة للخدمات الاجتماعية والنفسية والبيئية المقدمة لطلاب كليات ومعاهد إعداد معلمي المرحلة الثانية - ومهمة علمية بالمملكة المتحدة (بكلية التربية بلندن) (١٩٨٠) .



دكتورة / نعيمة محمد بدر يونس

- دبلوم معهد الثقافة العالي للبنات (١٩٥٥م) من معهد الثقافة العالي للبنات بالزمالك - القاهرة بترتيب (الثانية) على طالبات الجمهورية.
- دبلوم المعاهد العليا للخدمة الاجتماعية بتقدير (جيد جداً) (١٩٦٠) من المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بالقاهرة . بترتيب (الثالثة) على طالبات الجمهورية.
- الدبلوم العامة في التربية بتقدير (جيد جداً) (١٩٨٠) من كلية التربية جامعة المنوفية.
- الدبلوم الخاصة في التربية بتقدير (جيد جداً) (١٩٨١) من كلية التربية جامعة عين شمس.
- الماجستير في التربية تخصص (صحة نفسية) بتقدير (ممتاز) (١٩٨٣) من كلية التربية جامعة عين شمس.
- دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص (صحة نفسية) (١٩٨٩) من كلية التربية جامعة عين شمس.
- عملت منذ تخرجها أخصائية اجتماعية بو والتعليم ثم وزارة التعليم العالي ، فمـ طلابي جامعي ، ثم مديرة نشاط طلابي
- مديرة إدارة الدراسات العليا بجامعة عين
- مهمة علمية بالمملكة المتحدة (بكليـ بلندن) ١٩٨٠.
- مراقب عام لمركز تطوير تدريس اللغة بكلية التربية جامعة عين شمس .
- ثم مدرسة لعلم النفس بكلية التربية بجامعة الملك فيصل بالإحساء - بالممد. سربيـ السعودية.